

Antonio Salvador Jiménez Hernández
Cindy Joulieth Castro Ramírez
Maribel Vergara Arboleda
Ruth Stella Chacón Pinilla
(Coords.)

LA ESCUELA PROMOTORA DE DERECHOS, BUEN TRATO Y PARTICIPACIÓN

Revisiones, estudios y experiencias

Octaedro 

LA ESCUELA PROMOTORA DE DERECHOS, BUEN TRATO Y PARTICIPACIÓN. REVISIONES, ESTUDIOS Y EXPERIENCIAS

**Antonio Salvador Jiménez Hernández
Cindy Joulieth Castro Ramírez
Maribel Vergara Arboleda
Ruth Stella Chacón Pinilla**

COORDINADORES

Título: *La escuela promotora de derechos, buen trato y participación. Revisiones, estudios y experiencias*

Primera edición: noviembre de 2023

© De la edición: Antonio Salvador Jiménez Hernández, Cindy Joulieth Castro Ramírez, Maribel Vergara Arboleda, Ruth Stella Chacón Pinilla (coords.)

© Del texto: Las autoras y autores

© De esta edición:

Ediciones OCTAEDRO, S.L.

C/ Bailén, 5 – 08010 Barcelona

Tel.: 93 246 40 02

octaedro@octaedro.com

www.octaedro.com

Esta publicación está sujeta a la Licencia Internacional Pública de Atribución/Reconocimiento-NoComercial 4.0 de Creative Commons. Puede consultar las condiciones de esta licencia si accede a: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>

ISBN: 978-84-19690-00-5

NOTA EDITORIAL: Las opiniones y contenidos de los textos publicados en esta obra son de responsabilidad exclusiva de los autores.

Publicación en acceso abierto - *Open Access*

ÍNDICE

INNOVACIÓN EDUCATIVA A TRAVÉS DEL DISEÑO DE ACTIVIDADES DE LITERATURA INFANTIL PARA INFANCIA CON HIPOACUSIA EN EL GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA.....	19
EL USO DE APRENDIZAJE BASADO EN JUEGO PARA ALUMNADO CON NECESIDADES ESPECÍFICAS DE APOYO EDUCATIVO: UNA EXPERIENCIA CON EL ALUMNADO DEL GRADO DE PSICOLOGÍA	27
CONSEQUENCES OF TRAUMATIC EVENTS IN CHILDHOOD.....	34
PARTICIPACIÓN INFANTIL Y ADOLESCENTE EN LA CARACTERIZACIÓN DE LA COMUNIDAD: EVIDENCIAS DESDE UNA EXPERIENCIA DE TRABAJO SOCIAL COMUNITARIO	42
EDUCAR EN LA DIVERSIDAD CULTURAL PARA CRECER EN LA RIQUEZA SOCIAL	52
MEJORA DE LA CONVIVENCIA EN CENTROS EDUCATIVOS: PREVENCIÓN Y REDUCCIÓN DEL ABSENTISMO ESCOLAR DESDE LA INTERVENCIÓN SOCIAL	58
UNA EDUCACIÓN SEXUAL EN LOS TIEMPOS DEL TIKTOK.....	65
ANÁLISIS COMPARATIVO DE LAS VARIABLES AMBIENTALES DEL ACOSO ESCOLAR ENTRE EL ÁMBITO RURAL Y URBANO.....	75
RESPUESTA EDUCATIVA AL ALUMNADO DEL SISTEMA DE PROTECCIÓN DE MENORES EN ACOGIMIENTO RESIDENCIAL	84
NIÑEZ MIGRANTE Y ENCRUCIJADAS DE LA MOVILIDAD EN ANDALUCÍA	93
APLICACIÓN DE LOS PRINCIPIOS DE INTERÉS SUPERIOR DEL NIÑO/A Y DERECHO DE LOS NIÑOS/AS/ADOLESCENTES A SER ESCUCHADOS Y A EXPRESAR SU OPINIÓN EN LAS POLÍTICAS SOCIALES EN CATALUNYA	101
RETOS Y ENIGMAS EN EL AULA UNIVERSITARIA: LAS POSIBILIDADES DE LA ESCAPE ROOM EDUCATIVA COMO ESTRATEGIA DE GAMIFICACIÓN.....	109

FACTORES PROTECTORES DEL BIENESTAR EN LA ADOLESCENCIA: EL PAPEL DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL, LA AUTOESTIMA Y LA ASERTIVIDAD FRENTE AL CONSUMO ABUSIVO DE ALCOHOL	117
SEXUALIZACIÓN Y EXPOSICIÓN PREMATURA A ÉSTA DE LAS NIÑAS	133
CLAVES PARA UNA EDUCACIÓN INTEGRAL EN SEXUALIDAD	142
DIÁLOGO SOCIAL, EDUCACIÓN INTERCULTURAL Y TRABAJO SOCIAL COMUNITARIO: COLOQUIO ENTRE PERSONAS ADULTAS Y ADOLESCENTES	150
LA NUEVA ERA DE LA EDUCACIÓN DEL S. XXI. INTELIGENCIA ARTIFICIAL Y APRENDIZAJE. REFLEXIONES PARA LA EDUCACIÓN FÍSICA Y SU DIDÁCTICA.....	159
EL BLACK POWER Y LOS JUEGOS OLÍMPICOS EN MÉXICO (1968). REFLEXIONES PARA LA IGUALDAD	167
VERSIONES DE MAESTROS SOBRE LA SEXUALIDAD INFANTIL	175
REPRESENTAÇÃO MENTAL DA CRIANÇA DE IDADE ESCOLAR DA PUNÇÃO VENOSA PERIFÉRICA: REVISÃO INTEGRATIVA DA LITERATURA	184
INNOVACIÓN DOCENTE EN EDUCACIÓN SUPERIOR Y COMPETENCIAS INTERCULTURALES EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SOCIAL Y EDUCACIÓN INFANTIL	194
O NOSO PATIO: ANÁLISIS DE UNA BUENA PRÁCTICA ESCOLAR DE PARTICIPACIÓN INFANTIL	203
QUANDO A CULTURA É UM PRIVILÉGIO E A ESCOLA É UM PRIVILÉGIO: ESCOLAS EM CONTEXTO DE VULNERABILIDADE, UMA EXPERIÊNCIA DA REALIDADE BRASILEIRA NO ÂMBITO DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO	213
FACTORES DE RIESGO Y PROTECCIÓN DE SUICIDIO EN ADOLESCENTES: EVALUACIÓN Y PROPUESTA DE INTERVENCIÓN ..	222
LA PROTECCIÓN DE LA INFANCIA EN EL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL	233
PROCESOS COMUNITARIOS DESDE EL APRENDIZAJE SERVICIO Y EL TRABAJO COLABORATIVO EN UN CONTEXTO SOCIALMENTE VULNERABLE	243

DERECHO A LA EDUCACIÓN ¿REALIDAD O MITO?.....	252
PERCEPCIÓN DE LOS PROFESIONALES DE CUIDADOS PALIATIVOS PEDIÁTRICOS DEL HOSPITAL SANT JOAN DE DÉU DE BARCELONA SOBRE LA PROTECCIÓN INTEGRAL DEL PACIENTE: DETECCIÓN DE MALTRATOS INFANTILES Y ROL DE LA TRABAJADORA SOCIAL.....	261
HABILIDADES AUTOPERCIBIDAS HACIA LA INCLUSIÓN DE FUTUROS DOCENTES	268
EXPERIENCIA FORMATIVA EN EDUCACIÓN SUPERIOR PARA LA MEJORA DE LAS ACTITUDES HACIA LA INCLUSIÓN.....	276
APRENDIZAJE CONECTIVO EN EDUCACIÓN PERMANENTE.....	283
PROYECTO PARA LA MEJORA DE LA INSERCIÓN SOCIAL DE COLECTIVOS VULNERABLES EN CENTROS DE INSERCIÓN SOCIAL ..	293
UNA EXPERIENCIA DE TRANSFORMACIÓN SOCIAL Y EDUCATIVA. EL CASO DE LA COMUNIDAD DE APRENDIZAJE DEL IES JORDI DE SAN JORDI.....	302
ANÁLISIS DEL PATRÓN DE ERROR DE ESCRITURA EN EL ALUMNADO DE SEGUNDO Y TERCER CICLO DE EDUCACIÓN PRIMARIA	311
ESTUDIO DE REVISIÓN SOBRE LA EFECTIVIDAD DEL USO DE LAS TIC EN LA INTERVENCIÓN DE DISLEXIA	321
EL IMPACTO DE LA VIOLENCIA INTRAFAMILIAR EN LAS RELACIONES ENTRE IGUALES DESDE EL TRABAJO SOCIAL FEMINISTA.....	331
EL RENDIMIENTO EDUCATIVO EN MENORES VICTIMAS DE VIOLENCIA INTRAFAMILIAR: ACCIONES DE PREVENCIÓN DESDE EL TRABAJO SOCIAL.....	339
REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA DE LA EFICACIA DE LA TERAPIA ASISTIDA CON ANIMALES (PERROS Y CABALLOS), PARA NIÑOS/AS Y ADOLESCENTES CON TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA (TEA)..	347
EL EXTREMISMO VIOLENTO. UNA VIOLENCIA QUE IRRUMPE EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA OBLIGATORIA	355
DERECHOS, EDUCACIÓN Y FELICIDAD: UN TRIPARTITO POSIBILITANTE.....	365
LA EDUCACIÓN EMOCIONAL COMO HERRAMIENTA PARA LA RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS	374

PROMOCIÓN Y PREVENCIÓN DE LA SALUD ORAL Y ENFERMEDADES BUCODENTALES EN NIÑOS Y ADOLESCENTES	383
LA SALUD BUCODENTAL Y SU INCIDENCIAS DURANTE LA PANDEMIA POR COVID 19.....	393
VALIDACIÓN DE LA ESCALA DE EVALUACIÓN EN COMPETENCIAS EMPRENDEDORAS Y HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES EN UNIVERSITARIOS ECEHS	403
ENFOQUES Y RETOS EN EDUCACIÓN PARA LA SALUD DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS ADOLESCENTES: UN ESTADO DEL ARTE	416
LIMITACIONES PARA LA IMPLEMENTACIÓN DE LOS NUEVOS PARADIGMAS EDUCATIVOS: DESDE EL PROCESO TRADICIONAL CONDUCTISTA HACIA EL MODELO DE METACOGNICIÓN	423
VALORACIÓN DEL ELEMENTO RURAL EN LOS INFORMES PISA Y DESCRIPCIÓN DE CASOS EXITOSOS DE LA ESCUELA RURAL DESDE EL ANÁLISIS INTERNACIONAL	432
ANÁLISIS DE LOS PROGRAMAS DE APOYO PSICOSOCIAL Y EDUCATIVO PARA MENORES INMIGRANTES.....	442
EDUQUEMOS LA CONCIENCIA EMOCIONAL DE NIÑOS Y NIÑAS EN ALGUNOS CONTEXTOS VULNERABLES DE POPAYÁN (COLOMBIA) .	451
EL FOMENTO DE LA PARTICIPACIÓN ESCOLAR EN LOS GRADOS DE INFANTIL Y PRIMARIA	460
LA PSICOLOGIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN: EL OLVIDO DE LA FUNCIÓN EDUCATIVA	468
PEDAGOGÍAS ACTIVAS Y ALTERNATIVAS EN EDUCACIÓN INFANTIL Y EDUCACIÓN PRIMARIA	478
FAMILIA Y RELACIONES INTERGENERACIONALES POR EL BUEN TRATO CON INFANCIA Y ADOLESCENCIA	484
USO DE LAS TIC EN EL ÁMBITO EDUCATIVO POR LOS/AS MENORES DEL SISTEMA DE PROTECCIÓN: PERCEPCIÓN DE LOS/AS MENORES Y PROFESORADO	489
USO DE RECURSOS TECNOLÓGICOS POR MENORES EN RIESGO DE EXCLUSIÓN SOCIAL	496
PARTICIPACIÓN CON LA INFANCIA Y ADOLESCENCIA EN LA PLANIFICACIÓN DE LA POLÍTICA SOCIAL LOCAL	503

EL ACOSO ESCOLAR DESDE LA PERSPECTIVA DEL TRABAJO SOCIAL	512
HACIA UNA EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS: APORTACIONES DESDE EL DUA EN LA LOMLOE	517
DEBILIDADES EN LA FORMACIÓN Y EN LOS PRINCIPIOS PEDAGÓGICOS POR LA SOSTENIBILIDAD EN PROFESIONALES DE LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA DEL FUTURO	526
UNA RESPUESTA A LA CRISIS DE VALORES: LA EDUCACIÓN PARA LA PAZ Y EL DESARROLLO	534
LA EDUCACIÓN EN VALORES: UNA ASIGNATURA PENDIENTE. PROPUESTA DIDÁCTICA A TRAVÉS DE LA LITERATURA	544
LOS FACILITADORES DE LA RELACIÓN CENTRO EDUCATIVO-FAMILIA EN LA CULTURA ESCOLAR	554
IMPACTO DEL EJERCICIO FÍSICO EN EL ÁMBITO FÍSICO, PSICOLÓGICO, SOCIAL Y EN EL RENDIMIENTO ACADÉMICO EN LA POBLACIÓN INFANTIL.....	563
FASCINACIÓN POR LA POTENCIA EN LA INFANCIA.....	571
ESTRATEGIA DE EDUCACIÓN PARA LA SALUD CON INFANCIA Y ADOLESCENCIA DESDE EL SERVICIO MUNICIPAL DE PREVENCIÓN DE ADICCIONES (SMPAD)	580
PSÍCOLOGIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN: ENTRE LOS DIAGNÓSTICOS Y LA FELICIDAD.....	588
EL TIEMPO EDUCATIVO DE MEDIODÍA COMO OPORTUNIDAD EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA PARA EL FOMENTO DE LA PARTICIPACIÓN, LA SALUD Y LA SOSTENIBILIDAD MEDIOAMBIENTAL	598
EDUCACIÓN PARA LA CONVIVENCIA PACÍFICA. MOVIMIENTOS SOCIALES JUVENILES Y TRANSFORMACIÓN SOCIAL.....	605
O PAPEL DA SAÚDE NA PROMOÇÃO DO BOM TRATO INFANTIL	614
FAMILIAS, ESCUELAS Y AGENTES COMUNITARIOS TRANSFORMANDO SU REALIDAD SOCIAL. EXPERIENCIAS DE INVESTIGACIÓN ACCIÓN COMUNITARIA (IAC)	624
EL LIDERAZGO PEDAGÓGICO Y LAS COMUNIDADES DE PRÁCTICA PROFESIONAL COMO ELEMENTOS DE MEJORA DE LA CONVIVENCIA	633

INCLUSIÓN Y COMUNIDADES DE PRÁCTICA PROFESIONAL ORIENTADAS A LA ATENCIÓN DE NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES	641
CALIDAD DE VIDA DE NIÑOS Y NIÑAS CON TRASTORNO DEL ESPECTRO DEL AUTISMO (TEA) EN EL NUEVO PANORAMA POST- COVID-19: UNA MIRADA CONTRASTANTE ENTRE LA AUTOPERCEPCIÓN INFANTIL Y LA PERCEPCIÓN FAMILIAR EN LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE CANARIA.....	650
ESTRATEGIAS PARA FACILITAR LA PARTICIPACIÓN DE LAS CHICAS GITANAS EN LAS ACTIVIDADES PROGRAMADAS POR EL SERVICIO DE EDUCADORES DE CALLE DEL BARRIO DE LA MINA DE ST. ADRIÀ DEL BESÒS (BARCELONA).....	659
IMPACTO DE LA COVID-19 EN LA POLÍTICA EDUCATIVA. CONSOLIDACIÓN DE LA BRECHA SOCIO-DIGITAL Y COMUNITARIA	667
ENFOQUE COMPETENCIAL EN EL TRATAMIENTO DE LOS DEPORTES CONVENCIONALES A TRAVÉS DE LA HIBRIDACIÓN DE MODELOS PEDAGÓGICOS EN EDUCACIÓN FÍSICA	676
SEGURANÇA E PROTEÇÃO DE CRIANÇAS E JOVENS EM ÂMBITO ESCOLAR E COMUNITÁRIO: UM ESTUDO EM CINCO CONCELHOS DO CENTRO DE PORTUGAL	684
EDUCACIÓN PARA LA PAZ EN EL CONTEXTO EDUCATIVO DESDE UNA MIRADA RESTAURATIVA	694
GESTIÓN DE CONFLICTOS MEDIANTE LA IMPLEMENTACIÓN DE LOS CÍRCULOS RESTAURATIVOS EN EL CONTEXTO ESCOLAR.....	703
USO PROBLEMÁTICO DE TIKTOK EN ESTUDIANTES DE TERCER CICLO DE PRIMARIA Y PRIMER CICLO DE SECUNDARIA.....	711
LA IDENTIDAD DIGITAL POSITIVA EN JÓVENES	719
AGRESIVIDAD Y BULLYING: ANÁLISIS DE ALGUNOS FACTORES PSICOSOCIALES RELACIONADOS CON LA AGRESIVIDAD DE LOS ADOLESCENTES	731
LO CREATIVO EN LAS INVESTIGACIONES CUALITATIVAS PARA EL TRABAJO SOCIAL. EL CASO DE ENTREVISTAS A JÓVENES MIGRANTES	738
HACKATHON POR LOS ODS. PROPUESTA DE INNOVACIÓN EDUCATIVA	746

LOS MANUALES DE EDUCACIÓN EMOCIONAL: RECETARIOS EN LA FORMACIÓN DE LA SUBJETIVIDAD NEOLIBERAL	754
ESCOLARIZACIÓN DE GEMELOS: ¿JUNTOS O SEPARADOS? CONTINÚA LA POLÉMICA. ESTUDIO DE CASO	764
UN ANÁLISIS DE LA PERCEPCIÓN DE LOS DOCENTES ANDALUCES DE SECUNDARIA SOBRE EL DESEMPEÑO DE LA ACCIÓN TUTORIAL. INTEGRACIÓN DE AT EN EL AULA, IMPLICACIÓN DOCENTE EN EL PAT Y COLABORACIÓN CON EL DO	773
CONECTANDO CON LA INCLUSIÓN A TRAVÉS DE LA PERCUSIÓN: LA BATUCADA EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA EN CANARIAS.....	781
BARRERAS PERCIBIDAS PARA LA REGULACIÓN DEL PESO EN JÓVENES MEXICANOS Y ESPAÑOLES. ¿POR QUÉ ES IMPORTANTE PRESTARLE ATENCIÓN?	789
¿QUÉ ESTÁ FALLANDO CON EL CONSUMO ALIMENTARIO? EL AUTOCONTROL COGNITIVO O LA MOTIVACIÓN CONTROLADA. UN ANÁLISIS CON ADOLESCENTES DE MÉXICO Y ESPAÑA	798
ORIENTACIÓN FORMATIVA PLANIFICADA DE UN CLAUSTRO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA PARA LA ATENCIÓN A LAS ALTAS CAPACIDADES	808
CIBERCOTILLEO Y MORAL EN LA ERA DIGITAL: UN ESTUDIO EN LA PRIMERA ETAPA ESCOLAR	817
ATENCIÓN INTEGRAL A LOS Y LAS MENORES VÍCTIMAS DE VIOLENCIA EN LOS CENTROS DE EDUCACIÓN ESPECIAL. FORTALEZAS Y DIFICULTADES.....	825
PROTECCIÓN A LA INFANCIA CON DISCAPACIDAD VÍCTIMA DE VIOLENCIA. UNA APROXIMACIÓN INTERDISCIPLINAR DESDE LA ANTROPOLOGÍA Y EL DERECHO PENAL	833
IMPLEMENTACIÓN DEL MODELO DE EDUCACIÓN DEPORTIVA PARA LA ENSEÑANZA DEL FÚTBOL 7 EN LA INICIACIÓN.....	841
CÁTEDRA PARALÍMPICA PARA LA INCLUSIÓN, CONVIVENCIA Y PAZ	849
ANÁLISIS PRÁCTICO DE APRENDIZAJE-SERVICIO PARA EL DESARROLLO SOSTENIBLE EN ADOLESCENTES DE ENTRE 14 A 15 AÑOS	855

DESARROLLO FÍSICO-COGNITIVO DE PERSONAS ADULTAS-MAYORES A TRAVÉS DE APRENDIZAJE-SERVICIO: IMPLICACIÓN DE ALUMNADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA EN EL ÁREA DE EDUCACIÓN FÍSICA	862
ATENCIÓN EDUCATIVA AL ALUMNADO CON ALTAS CAPACIDADES EN EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA: UN PROGRAMA DE PROFUNDIZACIÓN	870
LOS SERVICIOS SOCIALES DE ATENCIÓN PRIMARIA EN LA REDUCCIÓN DE LAS DESIGUALDADES EDUCATIVAS	879
PRÁCTICAS DE TRABAJO SOCIAL POTENCIALMENTE TRANSFORMADORAS EN CONTEXTOS INSTITUCIONALES RESTRICTIVOS	887
METODOLOGÍAS ACTIVAS APLICADAS EN FORMACIÓN PROFESIONAL	897
LA PRE-TRANSICIÓN A LA SECUNDARIA OBLIGATORIA EN PRIMERA PERSONA: EL ALUMNADO.....	907
LA MORALIDAD Y LOS IGUALES EN EL CONTEXTO EDUCATIVO	915
EDUCAR PARA LA SOLIDARIDAD A TRAVÉS DE LA LITERATURA: UNA PROPUESTA DIDÁCTICA	924
LA NIÑEZ EN ESCENARIOS DE INSTITUCIONALIZACIÓN EN MÉXICO: IMPACTOS MÁS ALLÁ DE LO VISIBLE.....	933
APORTACIONES DE LA REALIDAD VIRTUAL A LA MEJORA DE LAS HABILIDADES SOCIALES DE NIÑOS Y NIÑAS CON AUTISMO	939
FUNCIONES DE LA FIGURA PROFESIONAL DEL ASISTENTE PERSONAL CON MENORES CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES	946
DEBILIDADES Y FORTALEZAS DE LA UNIVERSIDAD COMO INSTITUCIÓN INCLUSIVA: UN PROYECTO DE INVESTIGACIÓN	955
INTERVENCIÓN EDUCATIVA AFECTIVO-SEXUAL EN ADOLESCENTES CON TEA.....	964
LA ORIENTACIÓN Y EL TRABAJO COLABORATIVO EN LOS CENTROS DE SECUNDARIA	972
LAS COMPETENCIAS EN TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN DEL PROFESORADO DE MÉXICO, EN LA MEJORA DE LA RESPUESTA EDUCATIVA AL ALUMNADO CON NEE Y NEAE.....	980

PLAYING, STORYTELLING AND CREATIVITY IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION. ANÁLISIS DE PROPUESTAS PARA UNA APROXIMACIÓN A LA LENGUA EXTRANJERA EN EDUCACIÓN INFANTIL	989
LA DOCUMENTACIÓN PEDAGÓGICA: ¿CÓMO MIRAR EL AULA DESDE EL SER Y ESTAR EN LA ESCUELA INFANTIL?.....	998
EL COLEGIO COMO MEDIO DE MEJORA SOCIAL: PROGRAMAS Y ACCIONES FRENTE A LA VULNERABILIDAD	1007
RETOS EN LA DETECCIÓN DEL ABUSO Y LA VIOLENCIA EN PERSONAS MENORES DE EDAD CON NECESIDADES ESPECIALES EN EL ÁMBITO ESCOLAR.....	1017
LAS EXPERIENCIAS EDUCATIVAS EN LA INFANCIA TUTELADA: DESAFÍOS Y OPORTUNIDADES.....	1027
VIOLENCIA EN LAS RELACIONES DE PAREJA ADOLESCENTES EN ESPAÑA	1037
EDUCACIÓN PARA LA PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA DE PAREJA EN LA ETAPA DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA Y BACHILLERATO	1041
BUENOS TRATOS Y FORMACIÓN SOCIOEDUCATIVA ESPECIALIZADA: TALLERES PEDAGÓGICOS DE SENSIBILIZACIÓN EN RELACIÓN CON LA LOPIVI EN EL MARCO DEL PROGRAMA CAIXA PROINFANCIA	1045
GOBERNANZA DEMOCRÁTICA ESCOLAR Y JUSTICIA SOCIAL. LA INFLUENCIA DE LA DIRECCIÓN ESCOLAR EN LA CREACIÓN DE ESCUELAS DEMOCRÁTICAS	1051
MANOS QUE JUEGAN, MANOS QUE DESCUBREN. EL JUEGO LIBRE DESDE LA PEDAGOGÍA PIKLER.....	1060
LA EDUCACIÓN COMUNITARIA COMO PROPUESTA PEDAGÓGICA AL SERVICIO DE LA RESILIENCIA Y EL EMPODERAMIENTO. UN ANÁLISIS DESDE UNA PERSPECTIVA INCLUSIVA E INNOVADORA	1070
FORMACIÓN CÍVICO, ÉTICA Y SOCIOEMOCIONAL EN LAS INFANCIAS Y ADOLESCENCIAS	1079
LA DE-CONSTRUCCIÓN SOCIAL DE LA MIGRACIÓN Y LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN.....	1089
CONTINUUM DE VIOLENCIA EN LAS ALFORJAS DE LA JUVENTUD EXTUTELADA MIGRANTE	1097

IMPLICACIONES SOCIOEDUCATIVAS Y RESILIENTES DURANTE LA COVID-19: UN CASO DE ESTUDIO CON ALUMNADO EN SITUACIÓN DE VULNERABILIDAD.....	1105
ACTUALIZACIÓN EN LOS TRATAMIENTOS MULTIDISCIPLINARES PARA NIÑOS Y NIÑAS DE 6 A 12 AÑOS CON TRASTORNO NEGATIVISTA DESAFIANTE	1114
REMIDA EN LA FORMACIÓN REGGIANA: ESPACIO DE ENCUENTRO CREATIVO ENTRE LA INFANCIA Y LA SOSTENIBILIDAD MEDIOAMBIENTAL. LA EXPERIENCIA DEL PROYECTO RECREA.....	1124
LA BÚSQUEDA DEL BIENESTAR A TRAVÉS DE LA EDUCACIÓN HOLÍSTICA: ESCUELA Y FAMILIA COMO FACILITADORES DEL BUEN TRATO A LA INFANCIA Y ADOLESCENCIA	1133
AVENTURA MATEMÁTICA: PROPUESTA DIDÁCTICA CON CAJAS DE APRENDIZAJE DESDE LA NEUROEDUCACIÓN Y LA DISCIPLINA POSITIVA.....	1142
RESOLVER PROBLEMAS ES IMPORTANTE, PERO... ¿QUIÉN LOS FORMULA?.....	1151
IMPACTO DEL COVID-19 EN LAS PERCEPCION DE LOS DIRECTORES ANTE LOS CAMBIOS METODOLÓGICOS, MEDIDAS ORGANIZATIVAS Y LA ENSEÑANZA EN LINEA EN CENTROS EDUCATIVOS EN LA PROVINCIA DE TERUEL.....	1160
DÉFICITS DE ATENCIÓN EN LA ESCUELA AL ALUMNADO VULNERABLE POR FACTOR SOCIAL.....	1168
PRÁCTICAS DE INTERVENCIÓN QUE FAVORECEN AL DESARROLLO DE COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES DE ADOLESCENTES EN CONFLICTO CON LA LEY: EXPERIENCIAS Y REFLEXIONES DE PROFESIONALES PSICOSOCIALES	1176
LA PERCEPCIÓN DE NIÑOS Y NIÑAS EDUCACIÓN INFANTIL EN GRANADA SOBRE SUS FUTURAS FAMILIAS	1185
LA PERCEPCIÓN DE LOS DOCENTES DE INFANTIL Y PRIMARIA DE GRANADA SOBRE DIVERSIDAD FAMILIAR.....	1194
LA PERCEPCIÓN DOCENTE ANTE EL TRABAJO CON ALUMNADO CON TEA: UNA MIRADA A SU RESPUESTA EMOCIONAL	1203
CUMPLIMIENTO DE LAS PAUTAS DE MOVIMIENTO DE 24 HORAS EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN PRIMARIA.....	1212

OPINIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN INFANTIL SOBRE EL EMPLEO DE PULSERAS DE ACTIVIDAD FÍSICA EN EL CENTRO EDUCATIVO.....	1221
ARTE INCLUSIVO EN UN CONTEXTO DE EDUCACIÓN NO FORMAL. UNA EXPERIENCIA EN EL MARCO DE LA EXPOSICIÓN DIGITAL “INTANGIBLES”	1229
SOSTENIBILIDAD E IDENTIDAD MEDITERRÁNEA. SENSIBILIZACIÓN ENTRE LOS MÁS JÓVENES SOBRE LOS ECOSISTEMAS MARINOS Y LAS ARTES DE PESCA TRADICIONALES.....	1238
CONCURSO INFANTIL DE CHRISTMAS SOBRE LOS OBJETIVOS DE DESARROLLO SOSTENIBLE DE FUDEN	1247
INCLUSIÓN Y DIVERSIDAD CULTURAL. DOS IDEAS DE SOCIEDADES DEMOCRÁTICAS.....	1257
EL RACISMO COMO EXPRESIÓN DE LA DOMINACIÓN CULTURAL ..	1266
PROYECTO ECCOPS: UNA PROPUESTA DE INTEGRACIÓN CURRICULAR PARA TRABAJAR LOS OBJETIVOS DE DESARROLLO SOSTENIBLE EN LA ETAPA DE SECUNDARIA.....	1275
UN CAMINO HACIA LA EDUCACIÓN EN SENEGAL	
EVALUACIÓN DEL PROYECTO DE BICICLETAS SIN FRONTERAS	1284
ANÁLISIS DEL CONOCIMIENTO Y PERCEPCIÓN DEL LOS TUTORES Y TUTORAS ESPECIALISTAS DE UN CENTRO DE EDUCACIÓN ESPECIAL SOBRE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA EN EL MARCO DE LA LOMLOE: UN ENFOQUE DESDE LA PEDAGOGÍA TERAPÉUTICA.....	1292
TIPOLOGÍA DE ESTILOS EDUCATIVOS PARENTALES A PARTIR DEL CUESTIONARIO DE CRIANZA PARENTAL (PCRI-M)	1302
ACTITUDES HACIA LA SEXUALIDAD DE LOS ADOLESCENTES CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL	1312
UNA PRIMERA APROXIMACIÓN A LA ESCUELA RURAL EN LA FORMACIÓN DOCENTE INICIAL.....	1322
UNA PROPUESTA DE APOYO PARA FAMILIAS Y PROFESORADO DE ALUMNADO CON TEA: EL PROGRAMA CONSTRUYENDO ALIANZAS	1330
CYBERBULLYING Y CYBERBULLYNG SEXUAL: PREVALENCIA Y EXTENSIÓN ENTRE ADOLESCENTES ESPAÑOLES	1339

FORTALEZAS HUMANAS, E INTERVENCIONES DEFENSIVAS DE LAS VÍCTIMAS DE ACOSO ESCOLAR: ¿QUÉ NOS CUENTA EL ALUMNADO AYUDANTE A TRAVÉS DE SUS DIBUJOS?.....	1348
LA PARTICIPACIÓN DE LOS/AS MENORES MIGRANTES NO ACOMPAÑADOS/AS (MMNA) COMO PROCESO DE RECONOCIMIENTO DE DERECHOS EN CATALUÑA (ESPAÑA)	1357
MUNDOS DIGITALES Y MUSICALES EN LA CONSTRUCCIÓN DE LA SUBJETIVIDAD ADOLESCENTE: UNA REFLEXIÓN PEDAGÓGICA Y CULTURAL.....	1363
ISLA TORTUGA MUSICAL: SITUACIÓN DE APRENDIZAJE CON ALUMNADO CON NECESIDADES ESPECÍFICAS DE APOYO EDUCATIVO	1373
AUTOCONCEPTO Y RENDIMIENTO ACADÉMICO EN EL ALUMNADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA	1382
ANÁLISIS TEMÁTICO DE LAS INICIATIVAS TRAMITADAS POR LA COMISIÓN DE DERECHOS DE LA INFANCIA Y LA ADOLESCENCIA..	1389
LA PARTICIPACIÓN DE LOS NIÑOS Y NIÑAS EN ATENCIÓN TEMPRANA. ESTUDIO REALIZADO DURANTE LA PANDEMIA DEL SARS-COV-2..	1397
EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR Y COVID-19... ¿QUÉ HEMOS APRENDIDO?	1405
VALORACIONES SOBRE LA EXPERIENCIA DEL TIEMPO EDUCATIVO DE MEDIODÍA EN ESCUELAS DE CATALUÑA. EL USO DEL PHOTOVOICE COMO HERRAMIENTA INVESTIGATIVA PARA DAR VOZ A NIÑOS Y NIÑAS DE PRIMARIA	1414
DISEÑO DE EVALUACIÓN DE UN PROGRAMA PARA FAMILIAS Y PROFESORADO DE ALUMNADO CON TEA	1423
EL PRECIO DEL PREJUICIO: UN ANÁLISIS DEL (CIBER)BULLYING EN EL MARCO DE LA MATRIZ CIS-HETERONORMATIVA Y ETNOCENTRISTA	1431
CIBERACOSO POR DISCRIMINACIÓN ÉTNICO-CULTURAL ENTRE ADOLESCENTES ESPAÑOLES.....	1440
AUTISMO: LA TECNOLOGÍA COMO RECURSO DE INTERVENCIÓN EN SITUACIONES DE CONFINAMIENTO: REVISIÓN SISTEMÁTICA	1448

POLÍTICAS PÚBLICAS DE ESPORTE EDUCACIONAL NO MUNICÍPIO DE SOROCABA: ANÁLISES E PERSPECTIVAS	1457
TRANSFORMACIÓN DEL CONTEXTO EDUCATIVO Y ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD DURANTE LA COVID-19	1466
LA INTEGRACIÓN DE ALUMNAS MARROQUÍES EN EL SISTEMA EDUCATIVO ANDALUZ	1475
LAS SITUACIONES DE APRENDIZAJE CON TECNOLOGÍA COMO ESTRATEGIA PARA EL DESARROLLO DE PRÁCTICAS EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO.....	1483
ESTILO DE RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS EN ADOLESCENTES TUTELADOS.....	1491
ANÁLISIS DE LOS PRINCIPIOS PEDAGÓGICOS QUE SUSTENTAN LOS PROCESOS DE TRANSICIÓN ENTRE LA ENSEÑANZA PRIMARIA Y LA SECUNDARIA OBLIGATORIA	1500
¿TECNOLOGÍAS EN EDUCACIÓN?: LUCES Y SOMBRAS DESDE LA ÓPTICA DE FUTUROS DOCENTES	1509
¿DESIGUALDAD DIGITAL? LA BRECHA DIGITAL COMO NUEVA DESIGUALDAD	1517
POLÍTICAS PÚBLICAS DE ESPORTE E LAZER NA INFÂNCIA COMO LEGADO DA REALIZAÇÃO DE MEGAEVENTOS ESPORTIVOS	1525
LA INFANCIA CON DISCAPACIDAD: TITULARES DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN INCLUSIVA Y CLAVE PARA SU GARANTÍA CON ÉXITO	1533
LAS PROFESIONES DE LA INTERVENCIÓN SOCIAL CON NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES MIGRANTES SIN REFERENTES FAMILIARES: FORMACIÓN Y PRIMERA ACOGIDA	1541
POLÍTICAS PÚBLICAS DE PROTECCIÓN A LOS NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES MIGRANTES SIN REFERENTES FAMILIARES, CAMBIO DE MODELO EN INTERVENCIÓN Y LA GESTIÓN DE LOS RECURSOS	1549
METODOLOGÍA MONTESSORI PARA TRABAJAR CON PERSONAS CON DISCAPACIDAD Y MAYORES CON ALZHEIMER.....	1557
NOS HACE FELICES COMPARTIR. PROYECTOS INTERCENTROS	1566
LA TRANSICIÓN A LA SECUNDARIA OBLIGATORIA EN TIEMPOS DE LA COVID-19: LA VOZ DEL PROFESORADO	1574

DESARROLLO DE LA INTELIGENCIA KINESTÉSICO-CORPORAL EN NIÑOS DE ETAPA DE EDUCACIÓN INFANTIL.....	1584
INTELIGENCIA LÓGICO-MATEMÁTICA: DESARROLLO EN NIÑOS DE LA ETAPA EDUCATIVA DE EDUCACIÓN INFANTIL.....	1592
PROGRAMA DE INNOVACIÓN PARTICIPATIVA PARA LA INFANCIA. CIUDAD, APEGO E IDENTIDAD	1599
LA EDUCACIÓN EN COREA DEL SUR, UNA REFLEXIÓN CULTURAL SOBRE LA PRESIÓN SOCIAL POR LO EDUCATIVO.....	1608
IMPULSANDO LA PARTICIPACIÓN LIDERADA POR LAS INFANCIAS EN LA ESCUELA A TRAVÉS DE LA PRÁCTICA DEL MAPEO PARTICIPATIVO	1618
LA IMPLEMENTACIÓN DE UNA ESCAPE ROOM COMO RECURSO DIDÁCTICO EN EL AULA DE EDUCACIÓN PRIMARIA.....	1627
EL PAPEL DEL FEEDBACK EN LAS SESIONES DE EDUCACIÓN FÍSICA EN LA ETAPA DE EDUCACIÓN PRIMARIA	1635
SOCIEDAD DIGITAL, GESTIÓN DEL TIEMPO Y EDUCACIÓN.....	1643
LA PREVENCIÓN DEL SUICIDIO: MEDIANTE LA MEDIACIÓN PARENTAL Y LA MEDIACIÓN PEDAGÓGICA	1652
POBREZA Y RIESGO EN LA PROTECCIÓN A LA INFANCIA.....	1659
ESCUCHA Y CONVERSACIÓN SOBRE SABERES PEDAGÓGICOS: PARTICIPACIÓN DE NIÑAS Y NIÑOS EN UN CONTEXTO ESCOLAR.....	1666
EL USO DE METODOLOGÍAS ACTIVAS COMO ESTRATEGIA PARA LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN EDUCACIÓN SUPERIOR	1676
EDUCACIÓN CIUDADANA EN PRIMERA INFANCIA: ELEMENTOS PARA SU EJERCICIO A TRAVÉS DE LA PARTICIPACIÓN SOCIAL DE LA NIÑEZ EN CHILE	1684
ACERCAMIENTO A LA REALIDAD DE LA TRATA Y EXCLAVITUD SEXUAL A TRAVÉS DEL CUENTO DE BORA: APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO EN LA INFANCIA	1692
EL FENÓMENO DEL SEXTING EN LA POBLACIÓN ESTUDIANTIL. UN ESTUDIO DE LA PRODUCCIÓN CIENTÍFICA SOBRE LA TEMÁTICA EN EL PERIODO DE 2018-2023	1699

PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PARA PREVENIR EL USO INADECUADO DE LAS TIC EN LA ESO.....	1709
PROPUESTA DE MEJORAS EN EL CURRÍCULUM ESCOLAR PARA PODER OFRECER UNA ADECUADA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD.....	1717
EDUCACIÓN SEXUAL COMO ESTRATEGIA PARA ERRADICAR LAS DESIGUALDADES DE GÉNERO. UNA PROPUESTA EN LA ETAPA DE EDUCACIÓN PRIMARIA.....	1725

INNOVACIÓN EDUCATIVA A TRAVÉS DEL DISEÑO DE ACTIVIDADES DE LITERATURA INFANTIL PARA INFANCIA CON HIPOACUSIA EN EL GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Ana Manzano-León

Universidad de Almería

Rubén Camacho-Sánchez

Universidad de Lleida

Paula Rodríguez-Rivera

Universidad de Vigo

José M. Rodríguez-Ferrer

Universidad de Jaén

1. INTRODUCCIÓN

La educación inclusiva es un enfoque educativo que busca garantizar que todo el alumnado, independientemente de sus habilidades, características personales o circunstancias, tengan acceso a una educación de calidad y oportunidades de aprendizaje (Daniels y Garner, 1999). Este concepto se centra en la creación de ambientes de aprendizaje donde se favorezca el desarrollo integral y se atienda correctamente a la diversidad del aula (Lindner y Schwab, 2020). La educación inclusiva no persigue únicamente integrar al alumnado con discapacidad en el aula ordinaria, sino eliminar las barreras y desigualdades que limitan el acceso a la educación (Castillo-Acobo et al., 2022).

En el caso del alumnado con discapacidad auditiva, la educación inclusiva es fundamental para favorecer su participación activa en su proceso de aprendizaje, ya que a menudo se enfrentan a barreras, tales como la falta de accesibilidad de los materiales, falta de recursos, falta de preparación docente en la atención de la diversidad y TIC y falta de comunicación entre la familia y los docentes (García Sempere, 2014)

Al tratar de reducir esas barreras, se tiene como objetivo que el alumnado alcance su potencial para prepararles para una vida independiente, y si esto se consigue en el aula ordinaria, además favorece la sensibilización de toda la comunidad educativa en los derechos de participación social de las personas con discapacidad.

El estudio de revisión sistemática de Luckner et al. (2016) aporta información acerca de intervenciones exitosas en estudiantes con auditivas, destacando que en las áreas de comprensión, vocabulario y fluidez, es beneficiosa la instrucción explícita en estrategias de comprensión, enseñar las estructuras narrativas de la historia, activar conocimientos previos, trabajar conversaciones para desarrollar vocabulario, la lectura repetida, y destacamos el uso de materiales de lectura que sean de alto interés. El alumnado de formación inicial docente debe conocer estas estrategias para facilitar el desarrollo de las habilidades lectoras, escritas y orales en todo el alumnado, incluido el alumnado con discapacidad auditiva. Es por ello, por lo que la comunidad científica educativa observa la necesidad de favorecer actividades prácticas que permitan el desarrollo de competencias y sensibilización hacia la atención a la diversidad, tal como muestran estudios previos (Buli-Holmberg y Jeyaprathaban, 2016).

2. OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

La presente investigación tiene como objetivo general implementar y evaluar la implementación de una actividad práctica orientada en el diseño universal de aprendizaje para que el alumnado del grado de educación primaria pueda aprender de manera significativa sobre las necesidades educativas del alumnado con discapacidad, la educación inclusiva y el diseño universal de aprendizaje.

3. MÉTODO

Esta investigación tiene como objetivo general implementar y evaluar la implementación de una actividad práctica orientada en el diseño universal de aprendizaje para que el alumnado del grado de educación primaria pueda aprender de manera significativa sobre las necesidades educativas del alumnado con discapacidad, la educación inclusiva y el diseño universal de aprendizaje.

3.1. Participantes

Los participantes son dieciseis equipos de entre cuatro y siete estudiantes de segundo del grado de educación primaria de la universidad de Almería. Esta práctica se realizó en una sesión teórica de la asignatura de necesidades específicas de apoyo educativo.

3.2. Instrumento y análisis de datos

El instrumento empleado ha sido una rúbrica de aprendizaje. Las rúbricas de aprendizaje son herramientas de evaluación que se emplean para medir el rendimiento del alumnado en una tarea o proyecto específico (Calle-Álvarez, 2020). Normalmente muestran una lista detallada de criterios para evaluar distintos ítems dentro de la tarea (García-Zabaleta et al., 2020).

La rúbrica empleada tiene cuatro ítems, divididos en cuatro puntuaciones de rendimiento, por tanto la puntuación mínima sería cuatro y la puntuación máxima sería dieciseis. Los ítems rubricados son los siguientes:

- Atención al estudiante con hipoacusia
- Inclusión en el aula
- Trabajo del contenido curricular
- Creatividad

3.3. Procedimiento

La aplicación de esta práctica se realizó durante una sesión de una hora. El contenido práctico se centró en:

- La discapacidad auditiva. Hipoacusia y sordera.
- Necesidades educativas especiales derivadas de la discapacidad auditiva.
- Análisis y diseño de materiales educativos a través de la metodología de diseño universal de aprendizaje, definiéndose como un modelo educativo cuya finalidad principal es la educación inclusiva, que promueva el aprendizaje de todo el alumnado y minimice las barreras físicas, sensoriales, cognitivas y/o culturales, favoreciendo la igualdad de oportunidades y accesibilidad al aprendizaje (Alba Pastor, 2018).

Para trabajar este contenido práctico con estudiantes universitarios, se explicó anteriormente los contenidos teóricos a través de una metodología magistral, combinado con tertulias dialógicas (Chocarro de Luis, 2013) donde se invitaba al alumnado a reflexionar y repensar sus ideas y conceptos sobre la discapacidad sensorial, específicamente la discapacidad auditiva.

Una vez trabajados los conceptos a nivel teórico, se dividió el grupo-clase en diferentes equipos de cuatro a siete personas. Trabajar de manera cooperativa en educación superior es importante, ya que ayuda a que los estudiantes aprendan a colaborar y comunicarse de manera efectiva (Sánchez Marín et al., 2019), así como, les permite compartir diferentes perspectivas y enfoques para abordar el problema propuesto (Sosa, 2017), ambas habilidades son clave en futuros docentes.

La instrucción para realizar la tarea fue diseñar al menos tres actividades que favorecieran que un niño o niña con hipoacusia pudiera trabajar el contenido curricular con el resto de su clase en un aula de primero de educación primaria. La docente les enseñó varios recursos, entre ellos la literatura infantil signada en lengua de signos española. A partir de ahí, en equipos tendrían que diseñar actividades a partir de un cuento signado, como actividades previas o posteriores a la lectura del cuento.

Posteriormente, esta actividad se corrigió con una rúbrica de aprendizaje. Reddy y Andrade (2010) afirman que estas rúbricas son instrumentos de evaluación que facilitan regular las expectativas de los estudiantes y enumerar los criterios de calificación. Tienen como finalidad proporcionar una explicación detallada de lo que el alumnado debe conseguir para demostrar una habilidad, competencia o criterio con el fin de alcanzar un nivel particular de logro (Bearman y Ajjawi, 2021).

4. RESULTADOS

Para cumplir el objetivo de investigación, se ha realizado el análisis de las calificaciones de los equipos de estudiantes en la tarea propuesta. La calificación máxima de la rúbrica era de dieciseis puntos mientras que la puntuación mínima eran cuatro puntos.

Los resultados muestran, tras el análisis de los trabajos evaluados mediante una rúbrica, que la totalidad de los dieciseis equipos de estudiantes realizó la tarea con éxito, consecuentemente se puede afirmar que la instrucción fue correcta y consiguieron diseñar una actividad con cuentos con lengua de signos española (Ver Figura 1).

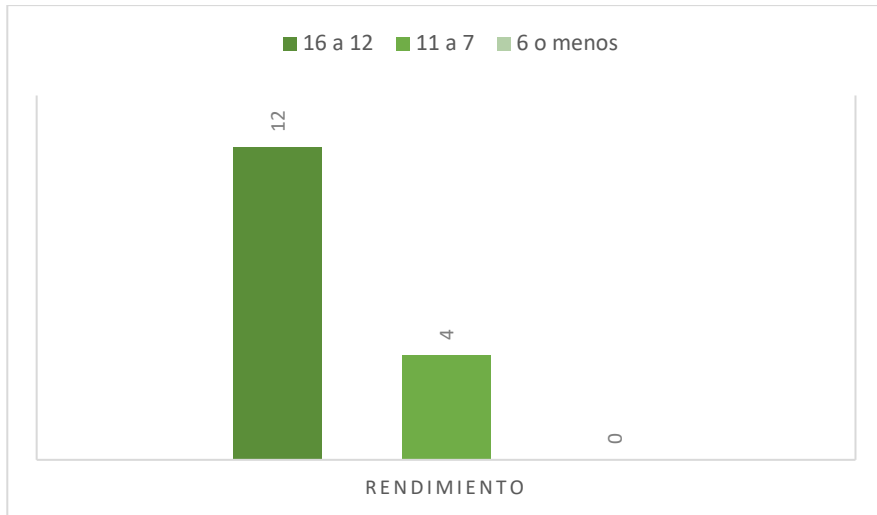


Figura 1. Gráfico de resultados de la rúbrica

De forma complementaria, analizando las principales actividades que han diseñado los equipos, se observan las siguientes categorías:

- Aprendizaje de conceptos básicos en lengua de signos española
- Actividades teatrales (Reconocer personajes, mímica...)
- Actividades de inteligencia emocional (Actividades de empatía y valores, excursiones a asociaciones...)
- Actividades manuales y creativas



PRIMERA ACTIVIDAD



En primer lugar realizaremos una actividad que consistiría básicamente en aprender los conceptos básicos del cuento en lenguaje de signos, como por ejemplo: sol, viento, nubes, barcos... Por grupos, cada grupo tendrá dos conceptos asignados y se lo mostrarán a toda la clase. Hay que tratar de adivinar de qué concepto están hablando escribiendo el nombre en un papel.



Figura 2. Ejemplo de diapositiva elaborada por un equipo de estudiantes

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Este capítulo parte de la importancia de la educación inclusiva y la promoción de la atención a la diversidad e inclusión en los centros educativos. Los futuros maestros y maestras necesitan formación en necesidades educativas especiales y necesidades específicas de apoyo educativo, tal y como muestra la mayoría de planes formativos universitarios. Sin embargo, este conocimiento teórico, en ocasiones limitado a dos asignaturas cuatrimestrales obligatorias, necesita nutrirse además de recursos prácticos que puedan emplear cuando realicen sus prácticas y su desarrollo profesional. Es por ello, que se reitera la necesidad de favorecer prácticas que se apoyen en el diseño universal de aprendizaje y estén igualmente diseñadas para atender adecuadamente al alumnado con discapacidad, tal como señalan investigaciones anteriores (Meo, 2008; Meyer et al., 2016; Delgado Valdivieso, 2021).

Esta concepción señala que el diseño universal de aprendizaje puede favorecer un aprendizaje personalizado, adaptado a las necesidades y que promueva una mayor relación y cooperación entre el alumnado (Azorín Abellán y Arnaiz Sánchez, 2013). Los resultados de nuestra investigación muestran que trabajar el diseño universal de aprendizaje y la adaptación al alumnado con hipoacusia a través del estudio de

actividades y recursos puede favorecer que el alumnado universitario trabaje cooperativo y consiga crear actividades adecuadas bajo este enfoque. Se ha reflejado una calificación notable generalizada en el diseño de actividades para trabajar la literatura infantil con recursos adaptados a la comunicación bimodal y lengua de signos española.

En conclusión, se espera que los estudios de casos y el diseño universal de aprendizaje contribuyan a comprender la importancia de la educación inclusiva, al alentar a los estudiantes a implicarse más en las tareas, trabajar en equipos y comprometerse con un aprendizaje significativo. Se espera que futuras investigaciones continúen desarrollando prácticas universitarias relacionadas con la educación inclusiva y el diseño universal de aprendizaje, realizando estudios tanto cualitativos como cuantitativos donde se investiguen variables como la motivación, la sensibilización y la competencia docente.

6. REFERENCIAS

Alba Pastor, C. (Coord.). (2018). *Diseño Universal para el Aprendizaje: Educación para todos y prácticas de enseñanza inclusivas*. Editorial Morata.

Azorín Abellán, C. M. y Arnaiz Sánchez, P. (2013). Una experiencia en innovación en educación primaria. Medidas de atención a la diversidad y diseño universal del aprendizaje. *Tendencias pedagógicas*, 22, 9-30.

Bearman, M. y Ajjawi, R. (2021). Can a rubric do more than be transparent? Invitation as a new metaphor for assessment criteria. *Studies in Higher Education*, 46(2), 359-368.

Buli-Holmberg, J. y Jeyaprabhan, S. (2016). Effective practice in inclusive and special needs education. *International Journal of Special Education*, 31(1), 119-134.

Calle-Álvarez, G. (2020). La rúbrica de autoevaluación como estrategia didáctica de revisión de la escritura. *Revista de Investigación, Desarrollo e Innovación*, 10(2), 323-335. <https://doi.org/10.19053/20278306.v10.n2.2020.10628>

Castillo-Acobo, R. Y., Quispe, H., Arias-González, J. L. y Amaro, C. J. (2022). Consideraciones de los docentes sobre las barreras de la educación inclusiva. *Revista de Filosofía*, 39(2), 587-596. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7315432>

Chocarro de Luis, E. (2013). Las tertulias dialógicas, un recurso didáctico en la formación de docentes. *Historia y Comunicación Social*, 18, 219-229. http://dx.doi.org/10.5209/rev_HICS.2013.v18.44238

Daniels, H. y Garner, P. (1999). *Inclusive Education*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203062449>

- Delgado Valdivieso, K. (2021). Diseño universal para el aprendizaje, una práctica para la educación inclusiva. Un estudio de caso. *Revista Internacional De Apoyo a La inclusión, Logopedia, Sociedad Y Multiculturalidad*, 7(2), 14–25. <https://doi.org/10.17561/riai.v7.n2.6280>
- García Sempere, P. J. (2014). Vídeo en la educación: creación de subtítulos para romper barreras de accesibilidad. *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation*, 1(2), 107–117.
- García-Zabaleta, E., Díez-Gómez, A., Santiago Campión, R. y Valdemoros San Emeterio, M. A. (2020). El potencial pedagógico del Estudio de Caso mediante el uso del e-portfolio y la e-rúbrica: una experiencia interdisciplinar. *EduTec. Revista Electrónica De Tecnología Educativa*, 74, 149-169. <https://doi.org/10.21556/edutec.2020.74.1599>
- Lindner, K.T. y Schwab, S. (2020). Differentiation and individualisation in inclusive education: a systematic review and narrative synthesis. *International Journal of Inclusive Education*. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1813450>
- Luckner, J. L., Bruce, S. M. y Ferrell, K. A. (2016). A summary of the communication and literacy evidence-based practices for students who are deaf or hard of hearing, visually impaired, and deafblind. *Communication Disorders Quarterly*, 37(4). 225-241.
- Meo, G. (2008). Curriculum planning for all learners: Applying universal design for learning (UDL) to a high school reading comprehension program. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 52(2), 21-30. <https://doi.org/10.3200/PSFL.52.2.21-30>
- Meyer, A., Rose, D. H. y Gordon, D. (2016). *Universal design for learning: Theory and practice*. CAST Professional Publishing.
- Reddy, Y. M. y Andrade, H. (2010). A review of rubric use in higher education. *Assessment & Evaluation In Higher Education*, 35(4), 435-448. <https://doi.org/10.1080/02602930902862859>
- Sánchez Marín, F. J., Parra Meroño, M. C. y Peña-Acuña, B. (2019). Experiencias de trabajo cooperativo en la educación superior. Percepciones sobre su contribución al desarrollo de la competencia social. *Vivat Academia*, 147, 87-108. <https://doi.org/10.15178/va.2019.147.87-108>
- Sosa, E. (2017). Aprendizaje colaborativo mediante estudio de caso y juego de roles en el curso análisis de las finanzas de la Escuela de Administración de Negocios en la Universidad de Costa Rica. *Tecnología Empresarial*, 11(2), 41-53. <http://dx.doi.org/10.18845/te.v11i2.3232>

EL USO DE APRENDIZAJE BASADO EN JUEGO PARA ALUMNADO CON NECESIDADES ESPECÍFICAS DE APOYO EDUCATIVO: UNA EXPERIENCIA CON EL ALUMNADO DEL GRADO DE PSICOLOGÍA

José Miguel Rodríguez Ferrer

Universidad de Jaén

Paula Rodríguez Rivera

Universidad de Vigo

Rubén Camacho Sánchez

Instituto Nacional de Educación Física de Catalunya (Universidad de Lleida).

Grupo de Investigación en Acción Motriz (GIAM)

Ana Manzano León

Universidad de Almería

1. INTRODUCCIÓN

El juego resulta fundamental en el desarrollo de las personas (Pellegrini & Bohn, 2005) permite el desarrollo de las capacidades cognitivas, promoviendo la creatividad, la resolución de problemas, el aprendizaje social y emocional, además también permite el desarrollo de la motricidad fina y gruesa, así como aspectos relacionados con la coordinación (Lilly, 2014; Selmi et al., 2015).

Además, dependiendo del tipo de juego, el juego puede tener varias funciones (Fieseler et al., 2015; Wijetunga, 2014; Zentner, 2008):

Partiendo de esta idea central el juego permite desarrollar habilidades complejas como son las funciones ejecutivas. Las funciones ejecutivas permiten organizar, planificar, regular, controlar y dirigir nuestro comportamiento con la intención de alcanzar las metas y objetivos fijados (Diamond, 2013). Entre estas habilidades se incluyen:

1. La capacidad de establecer metas y objetivos a largo plazo y diseñar un plan para alcanzarlos.
2. La habilidad de organizar información y priorizar tareas en función de la importancia y la urgencia.
3. La capacidad de inhibir impulsos y comportamientos no deseados o inapropiados.

4. La habilidad de cambiar de tareas o adaptarse a situaciones cambiantes sin perder el enfoque.
5. La capacidad de mantener la atención y la concentración en una tarea durante un período prolongado de tiempo.
6. La capacidad de regular las emociones y manejar el estrés y la ansiedad de manera efectiva.
7. La habilidad de reflexionar sobre el propio comportamiento y aprender de los errores.

Estas habilidades son básicas para el funcionamiento diario y son utilizadas en multitud de situaciones cotidianas, en la académica o en actividades relacionadas con el mundo laboral (Miyake & Friedman, 2012).

Objetivos: Los juegos a menudo tienen objetivos claros que el jugador debe alcanzar. Estos objetivos pueden ser simples o complejos, y pueden variar de un juego a otro. Los objetivos pueden ser ganar un partido, pasar un nivel o alcanzar una puntuación determinada.

- a) Desafíos: Los juegos a menudo presentan desafíos al jugador que deben superarse. Estos desafíos pueden ser físicos, como saltar por encima de obstáculos, o mentales, como resolver un rompecabezas. Los desafíos pueden aumentar en dificultad a medida que el jugador avanza en el juego.
- b) Retroalimentación: Los juegos a menudo proporcionan retroalimentación al jugador para indicar si están haciendo algo bien o mal. Esto puede ser en forma de sonidos, efectos visuales, mensajes en pantalla, etc. La retroalimentación también puede indicar cuánto progreso se ha hecho hacia un objetivo determinado.
- c) Recompensas: Los juegos a menudo ofrecen recompensas al jugador por alcanzar objetivos o superar desafíos. Estas recompensas pueden ser en forma de puntos, dinero virtual, nuevos personajes, habilidades o herramientas.
- d) Historia: Algunos juegos tienen una historia que se desarrolla a medida que el jugador avanza en el juego. La historia puede ser simple o compleja, y puede estar destinada a sumergir al jugador en el mundo del juego.
- e) Interacción social: Muchos juegos ofrecen la posibilidad de interactuar con otros jugadores en línea. Esto puede ser en forma de competencia directa, colaboración, chat, etc.
- f) Personalización: Algunos juegos permiten al jugador personalizar su personaje, vehículo u otro elemento del juego. Esto puede incluir opciones de personalización estéticas o funcionales.

g) **Música y sonidos:** Los juegos a menudo tienen una banda sonora y efectos de sonido que complementan la experiencia del jugador. La música puede cambiar para adaptarse a diferentes situaciones en el juego, como el aumento de la tensión durante una escena de acción.

Controles del juego: Los juegos tienen diferentes formas de control, que pueden incluir teclado y ratón, controladores de juego, dispositivos de realidad virtual, etc. Los controles del juego deben ser intuitivos y fáciles de entender para que el jugador pueda disfrutar del juego sin distracciones innecesarias.

El objetivo principal de esta investigación es conocer que piensan los estudiantes de esta metodología y si creen que pueden aplicarla en entornos educativos.

2. METODOLOGÍA

2.1. Participantes

Han participado un total de 72 estudiantes del Grado de Psicología dentro de la asignatura de la universidad de Jaén. La media de edad ha estado en 22,8 ($dt = 1.72$) años.

2.2. Instrumentos

Para evaluar los objetivos de esta intervención se ha elaborado una escala tipo Likert ad hoc en la cual se han recogido detalles sobre la experiencia vivida durante el taller de los estudiantes, que piensan sobre la metodología y si consideran que utilizarán esta metodología en el futuro.

2.3. Procedimiento

Una vez informados a los participantes y que hubieran aceptado participar en el taller y en la investigación se les facilitó una clase teórica sobre el juego, que funciones y que usos son aplicables según las necesidades de los estudiantes y las posibles adaptaciones que estos pueden tener en función de las capacidades de cada una de las personas a los que se dirige la actividad y también se les formó sobre funciones ejecutivas y como estas se relacionan con los juegos, que juegos permiten entrenar cada una de estas funciones y se les dio las herramientas necesarias para que en un futuro pudieran identificar juegos que estimularan la función ejecutiva que quisieran

mejorar en el alumnado objeto de intervención. Una vez terminado la parte teórica se procedió con la parte practica en la que los estudiantes por equipos de 4 pudieron jugar a distintos juegos para luego elaborar una ficha sobre como se puede implementar este juego en una intervención en alumnado con NEAE.



Figura 1. Alumnos jugando a Escalera Encantada (Devir)

Una vez terminada esta primera fase de jugar y analizar los juegos se prosiguió con la intención de que pudieran analizar los juegos sin necesidad de jugar el juego, solo atendiendo a las mecánicas y las dinámicas que el juego presenta.



Figura 2. Juego Grabolo (Ludilo)

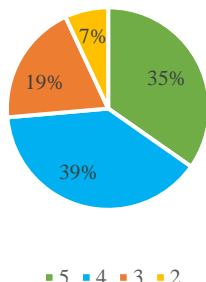
2.3. Análisis de datos

Para análisis de datos se ha procedido a realizar un análisis descriptivo de los ítems que constituían la escala tipo Likert elaborada.

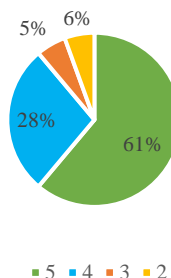
3. RESULTADOS

Se ha reportado en forma gráfica (ver figura 3) los porcentajes de cada una de las respuestas dadas por el alumnado participante en la actividad. Se puede observar que en la pregunta 1 ¿Crees que es útil el juego con alunado con NEAE? El 74% de las personas han dado una respuesta de 4 o 5 esto indica que están de acuerdo y muy de acuerdo con la afirmación. Para la pregunta 2 ¿Utilizaras el juego como herramienta de intervención en tu práctica profesional? Se puede observar un patrón de respuesta similar al anterior pero con una clara tendencia mayor a estar muy de acuerdo con la afirmación que refleja la pregunta. La pregunta 3 ¿Crees que le gustara los juegos a al alumnado? Hace referencia claramente a pensamiento de cómo piensan estos estudiantes que será acogida la propuesta de intervención por el alumnado de las respuestas se puede esgrimir que piensan que obtendrá una gran aceptación por parte de los estudiantes sobre los que se ha realizar la intervención. Finalmente la pregunta 4 ¿Te ha gustado jugar a los juegos? En el 83% de los casos han estado de acuerdo o muy de acuerdo en que han disfrutado de la selección de juegos planteada, esta pregunta conecta en el resto en el sentido que las propias personas han podido experimentar como sería realizar una intervención con esta misma metodología.

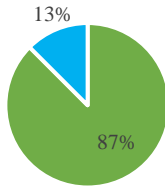
¿Crees que es útil el juego con alunado con NEAE?



¿Utilizaras el juego como herramienta de intervención en tu práctica profesional?

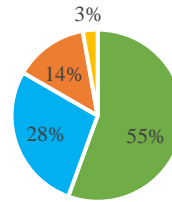


¿Crees que le gustara los juegos a al alumnado?



■ 5 ■ 4

¿Te ha gustado jugar a los juegos?



■ 5 ■ 4 ■ 3 ■ 2

Figura 3. Resultados en porcentajes de cada uno de los ítems a las preguntas realizadas.

4. CONCLUSIONES

Con esta investigación se pretendía conocer cuál es la opinión de los estudiantes sobre el uso de juego como una herramienta de intervención en entorno escolar con alumnado con NEAE. Tras la realización del taller se ha podido corroborar que los estudiantes valoran de forma positiva esta experiencia y que hay altas expectativas de que estos futuros profesionales apliquen esta metodología cuando tengan que realizar intervenciones para la mejora de las funciones ejecutivas de estudiantes con NEAE.

5. REFERENCIAS

- Diamond, A. (2013). Executive Functions. *Annual Review of Psychology*, 64(1), 135-168. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143750>
- Fieseler, C., Meckel, M., & Ranzini, G. (2015). Professional Personae - How Organizational Identification Shapes Online Identity in the Workplace. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 20(2), 153-170. <https://doi.org/10.1111/jcc4.12103>
- Lilly, F. (2014). Creativity in Early Childhood. In (pp. 598-609). https://doi.org/10.1007/978-1-4614-5999-6_160
- Miyake, A., & Friedman, N. P. (2012). The Nature and Organization of Individual Differences in Executive Functions. *Current Directions in Psychological Science*, 21(1), 8-14. <https://doi.org/10.1177/0963721411429458>

- Pellegrini, A. D., & Bohn, C. M. (2005). The Role of Recess in Children's Cognitive Performance and School Adjustment. *Educational Researcher*, 34(1), 13-19. <https://doi.org/10.3102/0013189x034001013>
- Selmi, A. M., Gallagher, R. J., & Mora-Flores, E. R. (2015). Early Childhood Curriculum for All Learners: Integrating Play and Literacy Activities. In. SAGE Publications Inc. <https://doi.org/10.4135/9781483381640>
- Wijetunga, D. (2014). The Digital Divide Objectified in the Design: Use of the Mobile Telephone by Underprivileged Youth in Sri Lanka. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 19(3), 712-726. <https://doi.org/10.1111/jcc4.12071>
- Zentner, M. (2008). Current trends in the study of child temperament. *European Journal of Developmental Science*, 2, 2-6.

CONSEQUENCES OF TRAUMATIC EVENTS IN CHILDHOOD

Susana Merino Lorente

Universidad Pablo de Olavide

1. TRAUMATIC EVENTS IN CHILDHOOD

Early and repeated insecure or disorganized attachment trauma dramatically affects child development and produces multiple and complex psychopathological manifestations that are included in the latest edition of the International Classification of Diseases (ICD-11) as a new diagnosis called post-traumatic stress disorder, complex (PTSD-C). van der Kolk et al. (2005, 2009), assigned the term Developmental Traumatic Disorder (DDT) to complex childhood trauma. Many psychology textbooks describe childhood traumatic events as events that threaten the life or integrity of a person (eg ., assault, rape, accident, terminal illness, robbery, etc.), whether experienced directly or indirectly as witnesses. However, it has been proven that childhood trauma can arise from any situation that a person lives at any time. The Developmental trauma disorder (DTD) in children and adolescents is defined as the trauma generated in relationships, especially with the most important caregivers in childhood, the so-called attachment figures.

If these children do not repair their trauma, they will become adults who avoid affective relationships or do not have balanced relationships, show apathy, lack of affection and empathy, or on the contrary become very dependent on their partner, child, mother or any another person who can give them what they need.

1.1. Attachment figures

Primary attachment figures are those with whom a child has been connected since birth (and even before) and throughout their childhood development. These people are usually the parents, but sometimes other people such as grandparents, uncles, caregivers, etc. They can also act as attachment figures. Its main function is to care for and regulate the needs of the baby, calm him (for example, feed him when he is hungry, comfort him when he is afraid, hold him when he is sleepy, etc.), and give him meaning. the environment surrounding the child. It is through relationships with these primary caregivers that the child forms his vision of the world, of others, and of himself. Therefore, secure attachment is a protective factor. Of course, we all know the movie "Life is beautiful", where Roberto Benigni plays Guido, who creates

a more benevolent reality so that his son Josué does not suffer a destructive reality. This is exactly what a good attachment figure does, gives meaning to the child, explains, and protects the child from problems that leave him at a crossroads that he must solve because he does not yet have the tools that an adult need to solve certain situations.

People are born completely helpless. In separate studies in orphanages, it has been found that the basic needs of children, such as food, hygiene, clothing, sleep, etc. they are satisfied, but affection is equally or even more important, without emotional caresses they develop disorders and psychological deficits because they do not receive enough comforting human contact. Precisely because humans are essentially social animals, brains are not yet developed when they leave the womb, and the development of these brains is not simply the passage of time, but the adaptation, care, and love of attachment objects. Additionally, adults who experienced childhood trauma are more likely to develop depression and mood disorders, as well as suicidal thoughts. They may also abuse alcohol and other drugs. Finally, they are more likely to develop chronic diseases like diabetes and heart disease later in life. The increased likelihood of chronic disease may be because adults who have experienced childhood trauma are more likely to engage in high-risk activities (Huang et al., 2020).

1.2. Hostile environment

A person who has been exposed to abuse, neglect, sexual abuse or any harmful environment as a child will tend to develop a series of coping strategies, ie adaptive responses. The resilient capacity, the safe environment together with emotional validation are protective factors that can enhance adaptive responses to these very adverse conditions. However, in cases where these protective factors are not available, when these children grow up and manage to get out of these dangerous and traumatic situations, they tend to repeat in some way the patterns they experienced in childhood, often without being aware of it. Traumatized people sometimes have a hard time distinguishing between which relationships are safe and which are not, which are good for them, and which are not, and which are what they want in their lives, and which are not. They also find it difficult to set boundaries and be able to protect themselves from the things that hurt their life. Traumatic experiences make boundaries difficult or make boundaries in relationships very difficult (Sauvé et al., 2022).

1.3.Does the environment determine traumatic symptomatology?

Many people can experience traumatic symptoms in situations where they have not experienced abuse or violence. The effects of trauma persist when people feel overwhelmed and invalidated, not knowing where to turn, cope, or deal with the situation. From the point of view of an adult, many situations in this sense may seem trivial, but a child without resources and defenseless before a world that does not know or understand what healthy adults need to interpret the world, interact with it and navigate for him safely.

Contemptuous looks, hurtful comments, teasing, disqualification or situations that systematically create wounds in children and can leave traces in memory, cause suffering in adolescence or adulthood and condition decisions and relationships at all stages of life. The child who is emotionally neglected by parents or primary caregivers, whose emotional needs are not met, must live with a sick or depressed mother who is unable to care for the child or be "available," the father is violent, or the father they are simply overworked, they will have difficulty regulating the needs of their children. These primary caregivers somehow feel unsafe in the world.

Children tend to avoid social relationships because they feel insecure or frustrated or, on the contrary, they will seek affection at all costs, therefore, through these maladaptive responses, they will build future coping responses along these lines (McLaughlin et al., 2020).

1.4.After the infant stage

If these children do not repair their trauma, they will become adults who avoid affective relationships or they will tend not to maintain safe relationships, they show apathy, lack of affection and empathy, or on the contrary they become very dependent on their partner, child, mother. or anyone else who can give them what they need.

It is possible that these factors affect the intimacy of adults. Exposure to traumatic events can also lead to low self-esteem, depression, self-destructive behavior, and even difficulty trusting others. This can become especially problematic as one ages, as PTSD and traumatic events in childhood can negatively affect health in adulthood (Kim et al., 2021).

1.5. Traumatic symptomatology

Trauma in attachment relationships produces symptoms that are difficult to detect even for those who have experienced the trauma and are often confused with other mental disorders. Attention deficit hyperactivity disorder (ADHD) in children or emotional dependence in adults may be the result of insecure attachment trauma. Some symptoms may include impulsiveness, aggression, lack of emotional regulation, memory loss, difficulty concentrating, low self-esteem, headaches (or other pain without a physical cause), and relationship problems (for example, feeling inadequate or uncomfortable in a relationship, addiction, or avoidance, etc.) (McLaughlin et al., 2020). Short-term or immediate effects can include seven maladaptive responses (Figure 1):

Figure 1. Effects of trauma



In general, the following reactions to an event are considered stressful: sadness, anxiety, anger, behavioral alterations, and other minor difficulties, which are disturbing for a short period, and can cause serious consequences in the medium and long term.

However, transient reactions are very common in minors and their improvement, stability or worsening depends largely on parents or caregivers making children feel protected and safe. Therefore, long-term effects are more variable and may include the responses indicated in Figure 2.

Figure 2. Long-term effects of childhood trauma

Self-sabotaging behavior	fear of intimacy	Body image issues	Problems with self-esteem and self-esteem	Panic attacks
Skin disorders (chronic rashes, hives, or allergies)	Depression	Memories	Emotional instability	Despair
Sleep disturbances/nightmares	Anxiety or social phobias	Headaches	Drug/alcohol dependency or other self-medication behaviors	Autoimmune disorders
Heightened arousal	Memory problems	Loss of trust in others.	General body aches/aches	Replay of generational trauma
	Fear of being alone	Emotionally or sexually manipulative intimate relationships	Gastrointestinal disorders	

Childhood trauma includes not only physical, emotional, or sexual abuse, but also exposure to traumatic events. These traumatic events occur when children witness natural disasters or even witness violence in their communities.

After a traumatic event, children tend to experience some of the following behavior changes. These behavior changes may include (McLaughlin et al., 2020):

1. **Sudden New Fears:** These fears may or may not be related to the traumatic event.
2. **Separation anxiety:** the Children feel anxious when their parents are not around. Sleep disturbances – This can mean they start having nightmares or are unable to fall asleep quickly.
3. **Grief:** The child or a loved one feels depressed more often; it could be a sign that they have experienced a traumatic event.
4. **Loss of interest in normal activities:** children may lose interest in things that they once enjoyed.
5. **Inability to concentrate:** It can be short or long term, interfering with studies, work, or normal activities. Anger, anxiety, impulsiveness, or unexplained irritability that is out of proportion to the event may indicate a traumatic event.
6. **Physical complaints:** These can include stomach aches, headaches, or other bodily pains that don't seem to have an underlying cause. It is important to note that

many of these symptoms resolve over time, but the risk of developing PTSD is increased if the child has experienced repeated trauma or has a history of anxiety problems. Children with PTSD may also relive the trauma or avoid things that remind or remind them of the trauma.

1.6. Child trauma intervention

The first step in coping with trauma is to identify it and try to process it with the help of an expert. This is an essential requirement to understand what happened and how to prevent it from continuing to affect daily life. Throughout the process, the psychologist's guidance is essential to facilitate the improvement of the child's condition.

The first task of the psychologist is to discover what the trauma is to carry out an adequate diagnosis and treatment. The specialist will try to accompany and provide resources to the child and the family so that they do not feel guilty or responsible for going through this traumatic situation.

In addition, the psychologist must explore how the traumatic event affected the child's daily life. From there, psychotherapy will be used to change thoughts associated with shame or guilt, promote emotional health, increase self-esteem and confidence.

It is important to note that after the end of the treatment process, the injury does not disappear, but the person learns to live with it through resilient adaptive responses. This means that a person is aware of his existence but can live a balanced life without negatively affecting the quality of life. The person knows and accepts what happened, but processes it, and over time the effects somewhat diminish (Lorenc et al., 2020).

2. CONCLUSION AND FINAL REFLECTION

We know that helping to repair the damage caused by months of neglect or unavailability can take years of effort, that children need positive attachment experiences to develop affect regulation, and that Siegel and Bryson (2011) basically say that a child 's brain he needs to "feel cared for" by someone who cares about him. Unless they have a safe environment at home and emotional support from caregivers, they will not be able to process their trauma. However, to develop an adequate

treatment or follow-up plan according to the needs of minors with this disorder, a description of the diagnostic criteria is necessary. Some investigators have shown us how to do this, but a disease entity is needed to indicate the exact pathways of a well-developed psychotherapeutic intervention that fosters a safe environment through the child's family and community environment. According to Liotti (2013), the main tasks according to the psychological relationship in treatment that promote resilience to traumatic development are: 1.- Create a corrective relational experience on beliefs and emotional regulation strategies. The strategies used were aimed at avoiding the activation of the attachment system in the psychotherapeutic relationship and replacing it with a cooperative interpersonal motivational system (the basis of the psychotherapeutic alliance). 2.- Conditioning and modification/treatment of attachment phobias, the strategies used are aimed at treating fears or insecurities originating from insecure attachment 3.- Improving self-care skills and risk behaviors. 4.- Promote the regulation of emotions. 5.- Create a dialogue to compare rigid and maladaptive beliefs with pathogenic beliefs. 6.- Create a secure base for the joint investigation of traumatic memories. 7.- Reward the performance of metacognitive functions.

“Resilience is the art of navigating in torrents, the art of metamorphosing pain to make sense of it; the ability to be happy even when you have wounds in your soul. Resilience is more than resisting, it is also learning to live”. Boris Cyrulnik.

3. REFERENCES

- Huang, YL, Fonagy, P., Feigenbaum, J., Montague, PR, Nolte, T., & Mood Disorder Research Consortium. (2020). Multidirectional pathways between attachment, mentalizing, and posttraumatic stress symptomatology in the context of childhood trauma. *Psychopathology*, 53 (1), 48-58.
- Kim, Y., Kim, K., Chartier, KG, Wike, TL, & McDonald, SE (2021). Adverse childhood experience patterns, major depressive disorder, and substance use disorder in older adults. *Aging & Mental Health*, 25 (3), 484-491.
- Liotti, G. (2013). Phobias of attachment-related inner states in the psychotherapy of adult survivors of childhood complex trauma. *Journal of Clinical Psychology*, 69 (11), 1136-1147.
- Lorenc, T., Lester, S., Sutcliffe, K., Stansfield, C., & Thomas, J. (2020). Interventions to support people exposed to adverse childhood experiences: systematic review of systematic reviews. *BMC Public Health*, 20, 1-10.

- McLaughlin, KA, Colich , NL, Rodman, AM, & Weissman, DG (2020). Mechanisms linking childhood trauma exposure and psychopathology: a transdiagnostic model of risk and resilience. *BMC medicine* , 18 (1), 1-11.
- Newman, C.J. (1976). Children of disaster: Clinical observations at Buffalo Creek. *American Journal of Psychiatry*, 133, 306-312.
- Sauvé, M., Cyr, C., St-Laurent, D., Amédée , LM, Dubois- Comtois , K., Tarabulsy , GM, ... & Moss, E. (2022). Transmission of parental childhood trauma to child behavior problems: Parental Hostile/Helpless state of mind as a moderator. *Child Abuse & Neglect* , 128 , 104885.
- Siegel, DJ, & Bryson, TP (2011). *The whole- brain child: 12 revolutionary strategies to nurture your child's developing mind* . Delacorte Press.
- Van der Kolk, BA, Pynoos , RS, Cicchetti, D., Cloitre , M., D'Andrea , W., Ford, JD, & Teicher, M. (2009). Proposal to include a developmental trauma disorder diagnosis for children and adolescents in DSM-V. *Unpublished manuscript*. Verfügbar unter : http://www.cathymalchiodi.com/dtd_nctsn.pdf (Zugriff : 20.5.2011).
- Van der Kolk, BA, Roth, S., Pelcovitz , D., Sunday, S., & Spinazzola, J. (2005). Disorders of extreme stress: The empirical foundation of a complex adaptation to trauma. *Journal of Traumatic Stress: Official Publication of the International Society for Traumatic Stress Studies* , 18 (5), 389-399.

PARTICIPACIÓN INFANTIL Y ADOLESCENTE EN LA CARACTERIZACIÓN DE LA COMUNIDAD: EVIDENCIAS DESDE UNA EXPERIENCIA DE TRABAJO SOCIAL COMUNITARIO

Javier Ferrer-Aracil

Universidad de Alicante

Víctor M. Giménez-Bertomeu

Universidad de Alicante

1. INTRODUCCIÓN

El concepto de participación ha adquirido una posición central en el debate público. Las personas participan cuando eligen a sus representantes en los diferentes niveles de gobierno. Participan cuando se les consulta sobre determinadas decisiones políticas. Participan cuando apoyan con su firma una petición colectiva. Participan cuando se concentran o manifiestan por alguna causa. Participan cuando militan en partidos políticos o sindicatos. Participan cuando son miembros de una asociación o de un movimiento social. Participan cuando asisten a una actividad ofertada por alguna entidad, o cuando expresan su opinión en las redes sociales. La participación, por tanto, varía en cuanto a sus formas y grados, dando cuenta de la multiplicidad de connotaciones que el término incluye (Cornwall, 2008). Para Parés (2009), “la diversidad de las prácticas participativas y la heterogeneidad de las realidades sociales, políticas, económicas y culturales dificultan enormemente la posibilidad de encontrar una definición útil para todas las experiencias” (p. 17). Ahora bien, la participación es más o menos plena según sean las oportunidades de las personas en los procesos de debate y toma de decisiones, estando fuertemente asociada a los conceptos de ciudadanía y democracia (Rubio et al., 2015).

Arnstein (1969) formula una escalera conceptual sobre el poder que la ciudadanía puede alcanzar en los procesos de debate y toma de decisiones. La escalera está compuesta por ocho escalones. El nivel más bajo es la manipulación, que se produce cuando las personas no comprenden la situación ni el sentido de las acciones que realizan, incluso aunque pudiese parecer que sí lo hacen. A este le sigue la terapia que tampoco representa una situación de participación real, pues para el autor supone aleccionar o curar. Las siguientes son: la información, la consulta y la asesoría, que constituyen una participación pasiva, de fachada, ya que las personas escuchan y son escuchadas, pero no necesariamente tenidas en cuenta en la toma de decisiones. Por

último, el grado de participación más alto llega con la colaboración, la delegación de poder y el control ciudadano.

Hart (1993), siguiendo el trabajo de Arnstein, define una progresión lineal de la participación infantil. Incluye distintos tipos de no-participación y de participación, indicando que el grado más alto y, por consiguiente, el más deseable, es aquel en el que los niños y niñas toman la iniciativa e invitan a las personas adultas a compartir las decisiones con ellos y ellas.

Este autor establece los requisitos más importantes para asegurar que un proyecto pueda ser considerado participativo, éstos son: (a) los niños y niñas comprenden las intenciones de la intervención o del proyecto; (b) saben quién tomó las decisiones sobre su participación y por qué; (c) tienen un papel significativo en el proyecto (no “decorativo”); y (d) se ofrecen como voluntarios para el proyecto después de que éste se les explique de forma clara (Hart, 1993, p. 13).

Shier (2001), por su parte, amplía los tipos de participación infantil de Hart y considera tres fases de compromiso aplicables en cada nivel: (1) aperturas, (2) oportunidades y (3) obligaciones.

A partir del análisis de la experiencia del Proyecto de Intervención Comunitaria Intercultural, en la investigación llevada a cabo hemos realizado una primera aproximación a la participación en la elaboración del estudio y diagnóstico comunitario por parte de niños, niñas y adolescentes. Esta no es una cuestión menor, máxime si se tiene en cuenta que autores de renombre en el ámbito del trabajo comunitario practicado en España como Marchioni (2002) sostienen que la verdadera participación empieza con y desde el diagnóstico comunitario, no antes.

La participación es una de las características más significativas, sino la más significativa, del desarrollo comunitario (Bhattacharyya, 2004). En este sentido, son varios los autores y autoras que han considerado imprescindible el papel activo de los niños, niñas y adolescentes en la definición de su realidad comunitaria como Cano-Hila et al. (2019), Gómez et al. (2016), Morentin-Encina et al. (2022) o Vecina-Merchante et al. (2016), entre otros y otras.

1.1. El Proyecto de Intervención Comunitaria Intercultural

El Proyecto de Intervención Comunitaria Intercultural (ICI) estuvo impulsado por la Fundación "la Caixa" con la colaboración de un amplio elenco de entidades de naturaleza diversa. Desde el año 2010 hasta el 2020, se implementó en 39 comunidades locales, ubicadas en 32 municipios de 11 comunidades autónomas españolas, con una población total censada que supera el millón de personas.

A través de equipos locales multidisciplinares y una dirección científica a cargo de la Universidad Autónoma de Madrid y del Instituto Marco Marchioni-Espacio Communitas, se realizó una intervención participativa, preventiva y promocional, con carácter integrador y ánimo de transformación social (Álamo, 2016).

Según Giménez et al. (2015, p. 34-35), los dos objetivos centrales del Proyecto eran: *Generar procesos y acciones locales para la promoción de la convivencia ciudadana e intercultural, favoreciendo la integración de todas las personas, contribuyendo así a la promoción de la cohesión social y la capacitación de la propia comunidad para afrontar sus problemáticas, mediante la creación de una estructura de colaboración y acción mancomunada entre equipos interdisciplinares ubicados en una muestra representativa estatal de localidades con aguda problemática social y alta diversidad sociocultural.*

Aplicar, ajustar y aportar un modelo compartido de intervención comunitaria intercultural que propicie la generación de una práctica social innovadora y sostenible en la gestión de la diversidad cultural, con un fuerte impacto estatal y proyección internacional, capaz de crear un patrimonio de acciones sociales que permita su implementación en múltiples territorios y contextos multiculturales.

El marco teórico-conceptual aplicado sobre convivencia ciudadana e intercultural fue el propuesto por Giménez et al. (2015). Se trataba de un marco basado en una tipología de situaciones de sociabilidad –convivencia, coexistencia, hostilidad–, que se concretaba a partir de nueve dimensiones: relacional, actitudinal, normativa, axiológica, participativa, comunicacional, conflictual, identitaria y política.

El Proyecto se sustentaba en la integración de dos estrategias metodológicas (Obra Social "la Caixa", 2010, p. 17): la intervención comunitaria y la mediación intercultural.

La intervención comunitaria aporta el marco para generar procesos comunitarios, que posibilitan la participación en el desarrollo social en una realidad diversificada, y permiten el ejercicio de responsabilidades compartidas por todos los protagonistas de la comunidad (administración, recursos técnicos y ciudadanía).

La mediación intercultural aporta herramientas para la gestión de la diversidad cultural y más específicamente para la gestión pacífica de los conflictos en contextos multiculturales, entendiendo el conflicto como un hecho consustancial a las relaciones interpersonales, siendo su gestión necesaria en la medida que permite crear confianza entre aquellos que se relacionan.

La intervención se desplegó prioritariamente a través de tres de los pilares básicos de cualquier comunidad local: la educación comunitaria (Essomba y Leiva, 2015), la salud comunitaria (Ramasco y Lema, 2015) y la participación comunitaria (Rubio et al., 2015). La acción en estos ámbitos concretó el trabajo con personas y grupos de todas las edades y procedencias culturales.

2. METODOLOGÍA

En esta investigación se ha optado por el estudio de caso como la vía más idónea para analizar la experiencia del Proyecto ICI. Se trata de un estudio de caso único de tipo descriptivo centrado en conocer determinados aspectos de una comunidad local (Gilgun, 1994; Goode y Hatt, 2004), en concreto, la participación de la infancia y adolescencia en la caracterización del barrio de Carrús (Elche, España).

La técnica empleada ha sido la revisión documental (Ander-Egg, 1995). Para ello, se ha efectuado un análisis de la documentación recogida entre los años 2010 y 2017 en el *Sistema de Información y Documentación* del Proyecto. Del total de documentos (n=2.743), se han seleccionado aquellos (n=986) relativos a la construcción del conocimiento compartido de la realidad comunitaria (Marchioni et al., 2015), y de éstos, aquellos que incluyesen a niños, niñas y/o adolescentes entre las personas participantes (n=528). Interesaba conocer no sólo quiénes participaban, sino sobre qué y cómo lo hacían. Los documentos se categorizaron y analizaron mediante la utilización de matrices específicas de acuerdo con su tipología (actas de reunión, informes de actividad, entre otros) y contenido.

3. RESULTADOS

3.1. Participación infantil y adolescente en la elaboración del estudio y diagnóstico comunitario de Carrús.

3.1.1. La práctica y experiencia de construcción intersubjetiva de conocimiento.

Carrús, ubicado en el noroeste del municipio de Elche, es un barrio cuyo urbanismo, economía, demografía, servicios e infraestructuras, indican una historia propia que se remonta a mediados del siglo XX, cuando se ubicaban en él trabajadores de la industria del calzado provenientes de Andalucía, Castilla La Mancha, Murcia, así como de otras zonas de la provincia de Alicante. Con el paso de los años, y gracias al esfuerzo de los vecinos y vecinas, Carrús fue creciendo y dotándose de calles, plazas, parques y demás espacios y servicios públicos. Así mismo, se fue multiculturalizando con la llegada de población inmigrante extranjera. Esta evolución lo ha definido de forma un tanto contradictoria. Por un lado, una parte importante de sus habitantes ha preservado un sentimiento de identificación y pertenencia, asumiéndose como diferentes respecto al resto de habitantes del municipio. Por otro lado, la yuxtaposición de personas y grupos ha configurado un territorio en el que viven más de 35.000 personas marcadas por la diversidad sociocultural (de edad, género, procedencia, religión, diversidad funcional, entre otras), a cuyo influjo tampoco ha podido sustraerse la práctica política y técnica del municipio.

En este contexto, se llevó a cabo una investigación participativa cuyo objetivo era involucrar de forma voluntaria y consciente a administraciones, profesionales y ciudadanía en el estudio y diagnóstico del barrio. Este objetivo suponía ir más allá de la mera descripción de la realidad de Carrús al introducir también soluciones a las problemáticas detectadas en función de los recursos existentes. Se podría decir, a grandes rasgos, que la investigación participativa cumplía tres funciones fundamentales: (a) facilitar y potenciar las relaciones entre administraciones, profesionales y ciudadanía; (b) construir un conocimiento compartido por la comunidad; y (c) motivar para la acción comunitaria posterior.

Esta tarea no se entiende como un trabajo académico sobre las problemáticas del barrio, sino como un proceso participativo que implica a la comunidad como sujeto activo y protagonista en la construcción de su propia historia. (AR 353)

El proceso investigador fue largo (casi dos años) y se estructuró a través de seis grandes fases (Ferrer-Aracil et al., 2017): (1) realización del estudio del barrio mediante la recopilación y organización de la información existente (estadísticas, estudios, memorias de servicios o entidades, etc.); (2) incorporación a través de metodologías participativas de las valoraciones, percepciones o sentimientos de quienes vivían y/o trabajaban en el barrio; (3) integración de la información obtenida en las dos primeras fases; (4) publicación, devolución y socialización de los resultados; (5) realización del diagnóstico del barrio a través del análisis participativo de la información recogida en el estudio, del establecimiento de prioridades y de la valoración de posibles líneas de intervención; y (6) publicación, devolución y socialización de los resultados.

En lo que respecta a la infancia y la adolescencia, participaron un total de 75 niños, niñas o adolescentes en un proceso que, según se recoge en los documentos:

Les permitió entrar en contacto con la realidad, expresar su acuerdo o desacuerdo sobre diferentes temas y proponer mejoras para el barrio. La percepción sobre Carrús por parte de personas de diferentes edades estuvo marcada por profundos desacuerdos iniciales. Pero conforme avanzó la investigación -y la relación- empezaron a compartir más impresiones para, en ocasiones, acabar sus discursos tan estrechamente enlazados que eran imposibles de distinguir. En cualquier caso, lo que compartieron más activamente fue su deseo de hacer de Carrús un barrio mejor (IT 3.1)

Como parte del proceso de elaboración del estudio y diagnóstico comunitario, se realizaron dos actividades cuyo resultado también se incorporó al producto final:

Mapas mentales: personas de diferentes sexos, edades, trayectorias y procedencias culturales dibujaron individualmente el mapa de Carrús sobre un folio en blanco, señalando los elementos críticos del territorio, según su opinión: lugares de frecuentación colectiva, puntos de referencia y orientación, límites de la vecindad, entre otros. En lo que respecta a la infancia y la adolescencia, participaron un total de 42 niños, niñas o adolescentes.

La misma realidad es percibida de forma muy diferente. Hay muchos barrios en Carrús. La imagen que se tiene de Carrús varía según la edad, el sexo, la nacionalidad, el tiempo de residencia, la zona donde se viva... Hay personas para las que el barrio es su casa y el mercado, no conocen nada más. Y esas imágenes,

esas percepciones tan diversas, inciden en cómo desarrollan sus actividades y organizan su vida en comunidad. (IA 230)

Los niños y niñas dibujan un barrio vinculado a lugares delimitados: colegios, parques, casas, zonas verdes, deportivas o recreativas. El barrio es, desde su mirada, un sitio en el que pueden disfrutar y donde no parece que existan aspectos especialmente negativos, sobre todo para quienes tienen menor edad. (AR 566)

Historias de vida: 16 estudiantes de último curso de bachillerato recogieron de forma retrospectiva sus experiencias migratorias y las de sus familias, haciendo énfasis en cuatro momentos: su vida en el lugar de origen, las circunstancias que motivaron la decisión de emigrar, el viaje como rito de paso y su vida en el lugar de destino, la vida en Carrús. Se realizaron un total de cuatro sesiones formativas sobre la técnica en uno de los I.E.S del barrio.

La actividad atiende al modo en que se transmite el legado familiar de generación en generación: historias de abuelos contadas por sus nietos, historias de padres contadas por sus hijos, en definitiva, historias que recogen los sucesos, pero también los significados, las creencias, los valores; reconstruyendo, a través de las biografías individuales, un proceso que es colectivo. (IA 131)

3.1.2. La actualización del conocimiento mediante el mapeo de activos para la salud.

Transcurridos tres años desde la presentación pública del estudio y diagnóstico comunitario, y tras implementar y evaluar la planificación de acciones derivada del mismo, se procedió a actualizar el conocimiento compartido sobre el barrio mediante la elaboración de un mapa de activos para la salud. Un nuevo proceso investigador que involucró a administraciones, profesionales y ciudadanía de Carrús. Sirva como ejemplo que, como parte del mismo, 80 adolescentes señalaron lugares accesibles con *wheelmap* (mapa en línea para buscar, encontrar y marcar lugares accesibles para personas en silla de ruedas). Además, se llevaron a cabo entrevistas, grupos de discusión y asambleas, entre otras técnicas, en donde se expusieron y debatieron los principales asuntos que afectaban al barrio. Para ampliar esta información, puede consultarse Ferrer-Aracil y Álamo (2018).

4. CONCLUSIONES

El resultado más obvio que surge de este estudio es que la participación de la infancia y la adolescencia en la caracterización de su comunidad no sólo es posible, sino imprescindible en una experiencia comunitaria que promueve la convivencia ciudadana intercultural, la integración social, la cohesión social y la capacitación de la propia comunidad para afrontar sus problemáticas (Essomba y Leiva, 2015; Giménez et al., 2015; Marchioni et al., 2015; Ramasco y Lema, 2015; Rubio et al., 2015; Vecina-Merchante et al., 2016). La participación de la infancia y la adolescencia es un derecho. Eso sí, en un sistema adultocéntrico este derecho requiere de condiciones y mecanismos específicos que viabilicen su ejercicio efectivo para que niños, niñas y adolescentes puedan defender sus intereses y avanzar hacia objetivos de progreso compartidos con otros miembros de la comunidad. Es ésta una idea central para el trabajo social comunitario. Las estructuras y dinámicas participativas han de ser accesibles y comprensibles para los y las tomadoras de decisiones. Lo contrario es caer en el tokenismo (Arnstein, 1969; Hart, 1993).

5. AGRADECIMIENTOS

A la Fundación "la Caixa" y al Ayuntamiento de Elche, principales financiadores de los programas comunitarios en los que se enmarca esta investigación, por el apoyo brindado para la realización del trabajo.

6. REFERENCIAS

- Álamo, J. M. (2016). Investigación, desarrollo e innovación en trabajo social comunitario. Reflexión crítica desde el trabajo social sobre el Proyecto de Intervención Comunitaria Intercultural (ICI). *Servicios sociales y política social*, (112), 15-32. <https://www.serviciosocialesypoliticassociales.com/-7>
- Ander-Egg, E. (1995). *Técnicas de investigación social*. Lumen.
- Arnstein, S. (1969). A Ladder of Citizen Participation. *Journal of the American Planning Association*, 35(4), 216-224. <https://doi.org/10.1080/01944366908977225>
- Bhattacharyya, J. (2004). Theorizing community development. *Community Development*, 34(2), 5-34. <https://doi.org/10.1080/15575330409490110>
- Cano-Hila, A. B., Sabariego, M., y Folgueiras, P. (2019). La participación comunitaria de los jóvenes en contextos urbanos vulnerables: aportaciones desde un diagnóstico colaborativo en el área metropolitana de Barcelona (España). *OBETS*.

- Revista de Ciencias Sociales*, 14, (2), 313-342.
<https://doi.org/10.14198/OBETS2019.14.2.02>
- Cornwall, A. (2008). Unpacking ‘Participation’: models, meanings and practices. *Community development journal*, 43(3), 269-283.
<https://doi.org/10.1093/cdj/bsn010>
- Essomba M. A., y Leiva, L. (2015). *Juntos por la Convivencia. Claves del Proyecto de Intervención Comunitaria Intercultural (3: Educación)*. Obra Social ”la Caixa”.
- Ferrer-Aracil, J., Álamo, J. M., Morín, L. M., y Marchioni, M. (2017). El diagnóstico social en trabajo social comunitario. *RTS: Revista de treball social*, (211), 103-115.
<https://www.revistarts.com/es/article/el-diagnostico-social-en-trabajo-social-comunitario>
- Ferrer-Aracil, J., y Álamo, J.M. (2018). El mapa de activos para la salud como herramienta de organización y desarrollo comunitario. *Comunidad*, 20(1).
<http://hdl.handle.net/10045/120804>
- Giménez, C., Álamo, J. M., y Pérez, F. (2015). *Juntos por la Convivencia. Claves del Proyecto de Intervención Comunitaria Intercultural (Volumen 1: Convivencia y cohesión social)*. Obra Social ”la Caixa”.
- Gilgun, J. F. (1994). A Case for Case Studies in Social Work. *Research. Social Work*, 39(4), 371-380. <https://www.jstor.org/stable/23717047>
- Gómez, M., Morata, T., & Trilla, J. (2016). Childhood Participation Experiences in the Memory. *Educational Review*, 68 (2), 189-206.
<https://doi.org/10.1080/00131911.2015.1067879>
- Goode, W. J., y Hatt, P. K. (2004). *Métodos de investigación social*. Trillas.
- Hart, R. A. (1993). *La participación de los niños: de la participación simbólica a la participación auténtica*. Gente Nueva.
- Marchioni, M. (2002). Organización y desarrollo de la comunidad. La intervención comunitaria en las nuevas condiciones sociales. En M. L. Sarrate (coord.). *Programas de animación sociocultural* (pp. 455-482). UNED.
- Marchioni, M., Morín, L. M., Giménez, C., y Rubio, J. A. (2015). *Juntos por la Convivencia. Claves del Proyecto de Intervención Comunitaria Intercultural (Volumen 2: Metodología)*. Obra Social ”la Caixa”.
- Morentin-Encina, J., Noguera, E., & Barba, M. (2022). Inclusion as a value in participation: Children’s Councils in Spain. *Social Inclusion*, 10(2), 54-65.
<http://hdl.handle.net/2183/30520>
- Obra Social ”la Caixa” (2010). *Proyecto de Intervención Comunitaria Intercultural. Guía de intervención*. Obra Social ”la Caixa”.

- Parés, M. (2009). Introducción: participación y evaluación de la participación. En M. Parés (Ed.). *Participación y calidad democrática. Evaluando las nuevas formas de democracia participativa* (pp. 15-26). Ariel.
- Ramasco M., y Lema, F. (2015). *Juntos por la Convivencia. Claves del Proyecto de Intervención Comunitaria Intercultural (4: Salud)*. Obra Social "la Caixa".
- Rubio, J. A., Marchioni, M., Álamo, J. M., y Basso, F. (2015). *Juntos por la Convivencia. Claves del Proyecto de Intervención Comunitaria Intercultural (5: Participación)*. Obra Social "la Caixa".
- Shier, H. (2001). Pathways to participation: Openings, opportunities and obligations. *Children & society*, 15(2), 107-117. <https://doi.org/10.1002/chi.617>
- Vecina-Merchante, C., Alomar-Marí, P., Segura-Rotger, A., y Efedaque-Aguilar, J. (2016). Promoviendo la participación juvenil desde la comunidad. *Trabajo Social Global-Global Social Work*, 6(11), 121-142. <https://doi.org/10.30827/tsg-gsw.v6i11.5214>

EDUCAR EN LA DIVERSIDAD CULTURAL PARA CRECER EN LA RIQUEZA SOCIAL

Fátima El Shafi Rodríguez

Ideologa S.Coop.Mad

1. LA INTERVENCIÓN SOCIAL EN LOS CENTROS EDUCATIVOS COMO ESTRATEGIA DE MEJORA DE LA CONVIVENCIA ENTRE LA POBLACIÓN ADOLESCENTE.

Como señalan Martínez et al. (2020), la adolescencia es el periodo vital de una persona comprendido entre la aparición de la pubertad (que marca el final de la infancia) y el inicio de la edad adulta. Esta etapa viene acompañada de numerosos cambios; físicos, psicológicos y sociales que determinan la conducta y forma de estar de los adolescentes en el mundo. Alexander, Theron; Rodin y Gorman (1984) ya mencionaron que la organización familiar y social cambia sustancialmente en esta etapa.

En la actualidad, los centros educativos se entienden como espacios que pretenden dotar de una educación integral al alumnado; siendo lugares donde, además de ampliar los conocimientos de las diferentes materias, se pretende potenciar una serie de competencias en el alumnado, como la adquisición valores, actitudes y habilidades sociales con los que enfrentarse al mundo (Gómez, Matamala y Alcocer, 2002).

Como mencionó Fernández (2006), es importante desarrollar acciones en los centros educativos que potencien la convivencia dentro de los mismos y favorezcan la gestión de conflictos y la interacción, ya que en algunas ocasiones no se presta suficiente atención a estos aspectos.

La convivencia en los centros educativos, entendida como la relación satisfactoria y constructiva entre los diferentes agentes que forman parte de estos, es un constructo multidimensional e influye en factores de muy distinta índole, tanto en la calidad de la formación que reciben los y las estudiantes como la emocionalidad y la construcción de la propia persona a partir de una base sólida y coherente (Vélez, 2015).

Peralta, García y García (2016) entienden que la convivencia entre las personas viene determinada por la capacidad de estas para establecer relaciones interpersonales adaptativas y satisfactorias, que redunden en la formación integral de la persona y en el desarrollo de todas sus capacidades intelectuales y emocionales.

Para que exista una convivencia positiva en los centros educativos es importante que la institución escolar deje de orientarse en función a la homogeneidad, como ha hecho en numerosas ocasiones, donde se excluye todo lo que no coincide con dicho modelo y se conceptualiza la diversidad y la discrepancia como problemas de la persona. Como señala Díaz-Aguado (2005), el fuerte incremento de la heterogeneidad producido en los últimos años ha evidenciado la necesidad de reestructurar el funcionamiento del sistema escolar. Para superarlo, la educación debe adaptarse a la diversidad existente en el alumnado, permitiendo que se aprenda a partir de su bagaje cultural.

La intervención social en el ámbito escolar se caracteriza por introducir una serie de acciones y prácticas organizadas bajo la figura de una oferta de servicios alrededor de lo social, donde los y las adolescentes pueden desarrollarse en numerosos aspectos más allá del ámbito formal (Bermúdez Peña, 2010).

Desde la intervención social en los centros educativos lograremos crear un clima donde se generen un conjunto de conocimientos, actitudes, aptitudes, habilidades y valores; junto con comportamientos sociales, afectivos, psicológicos favorables para relacionarse en cualquier momento, situación y contexto con cualquier persona, siendo capaces de autoevaluarnos y de aprender de los demás (Aguaded, Rodríguez, y Dueñas, 2008).

Por lo tanto, entendiendo que la convivencia entre las personas viene determinada por la capacidad de estas para establecer relaciones interpersonales adaptativas y satisfactorias; y a su vez centrándose en el ámbito educativo, y en la etapa del desarrollo evolutivo de la adolescencia, se exponen los aspectos clave a trabajar en este tipo de propuesta de intervención:

- La gestión de la diversidad desde un enfoque global por parte de la comunidad educativa.
- Desde un modelo biopsicosocial entrenar en habilidades sociales, valores y actitudes sociales positivas.

- Potenciar los recursos, habilidades personales y estrategias de afrontamiento de los y las adolescentes.
- Por último, trabajar todos estos aspectos desde la promoción y participación ciudadana.

2. IMPLEMENTACIÓN DE LA PROPUESTA: DESARROLLO DEL PROYECTO EDUCAR EN LA DIVERSIDAD CULTURAL PARA CRECER EN LA RIQUEZA SOCIAL “PON EN MARCHA TUS IDEAS”.

Para contextualizar esta iniciativa cabe destacar que el proyecto “Pon en Marcha tus Ideas” nace en 2006 en el municipio de Mejorada del Campo, desde una propuesta que lanzaron los Servicios Sociales de la Mancomunidad tras la detección de grandes dificultades en la convivencia y comportamientos disruptivos en los institutos de Educación Pública de Mejorada del Campo.

El objetivo del proyecto parte de generar un clima de convivencia positiva en los centros educativos que facilite la integración partiendo de un contexto de diversidad cultural. Otra de las expectativas que se pretende alcanzar desde el PEM es aumentar la participación ciudadana juvenil y la autonomía de los grupos de jóvenes, potenciando el desarrollo comunitario y la participación.

Por ello y hasta la fecha, el equipo de educadores y educadoras trabaja tanto con el alumnado de 1º a 4º de E.S.O en los recreos y tutorías como con el personal de los centros en horario lectivo, con el fin de promover la práctica de las habilidades sociales necesarias para fomentar valores y actitudes sociales positivas de forma continua, ya que entendemos que son factores fundamentales para la convivencia en las aulas.

La propuesta técnica de intervención en el caso del alumnado está orientada a dos acciones principales: (a) Entrenamiento de habilidades instrumentales, donde se incluye tanto el entrenamiento de habilidades sociales como de habilidades y capacidades personales. (b) Formación en valores para lograr una mayor autonomía personal en consonancia con y conductas prosociales.

El proyecto está compuesto por tres puntos clave que se exponen a continuación.

1.1. La intervención directa con los y las adolescentes.

Esta intervención directa con los y las adolescentes se lleva a cabo en el espacio de los recreos, atendiendo sus necesidades y acompañando sus propuestas de manera que consigan enfocar la gestión y organización de forma autónoma y autogestionada: Esto permite que sean capaces de generar estrategias de auto-regulación, comprometerse con las actividades que llevan a cabo, vivenciar el centro desde otro enfoque, y aprender a conocer sus gustos y apetencias. Asimismo, de esta manera vinculan con figuras adultas desde la confianza y el respeto mutuo.

1.2. Trabajo con la Comunidad Educativa y asesoramiento al profesorado.

Se va a trabajar directamente con el profesorado, AFAs, Equipo Directivo y Departamento de orientación, como aspecto transversal clave del proyecto: El proyecto pretende generar impacto en la Comunidad Educativa ya que favorece el acercamiento y entendimiento con el estudiantado. Las acciones destinadas al profesorado giran en torno al asesoramiento, entrenamiento en habilidades para el trabajo en el aula en educación en valores y convivencia escolar, e implicación de los y las tutoras en la intervención realizada con el alumnado.

1.3. Colaboración y coordinación con espacios comunitarios municipales

Se colabora con espacios como la Biblioteca, concejalía de cultura, concejalía de Juventud, y Participación y otros proyectos: De manera que se genera que conozcan la propuesta y podamos así a posteriori crear espacios de ocio y participación comunitaria de los y las chicas, realizando sus actividades fuera del centro de forma autónoma.

Aquellas actividades consolidadas en el PEM o que inicia con un nivel de organización y madurez considerable en la que el alumnado manifiesta interés, se promueven para que puedan desarrollarse en el ámbito comunitario.

3. ANÁLISIS DE LA PROPUESTA: METODOLOGÍA Y RESULTADOS GENERADOS POR LA INTERVENCIÓN REALIZADA.

Las personas encargadas de analizar el impacto de la propuesta son dos educadoras sociales que llevan trabajando cinco años en los centros educativos de

Mancomunidad de Mejorada del Campo-Velilla de San Antonio. La finalidad es conocer que consecuencias genera un proyecto de intervención de este estilo, por lo que se ha llevado a cabo un proceso de observación directa. Esta técnica significa que el investigador está ahí, en el lugar donde se desarrolla la acción y está preparado para registrar lo que está ocurriendo (Mendoza 1994).

La información recogida corresponde a todo lo observado durante los cinco años de intervención. Se han revisado todas las memorias educativas realizadas a final de curso con el fin de poder extraer el contenido más relevante de manera que así se puedan sintetizar los resultados y extraer las ideas clave.

Gracias a todas las acciones que se desarrollan desde esta propuesta de intervención social, fomentando la participación de los adolescentes a través de un ocio saludable, hemos observado que los chicos con que trabajamos adquieren diferentes habilidades que favorecen su desarrollo integral.

En primer lugar, aumenta el sentido de valía personal. Como mencionaban Alexander, Theron; Rodin y Gorman (1984) en la adolescencia se pasa por un periodo de crisis identitario y de búsqueda de la identidad personal, donde cuestiones como la autoestima se ven especialmente distorsionadas. El hecho de realizar ellos y ellas procesos de participación y de gestión de grupos les genera confianza en sí mismos y en sí mismas, por lo que mejora su autopercepción. En segundo lugar, durante todos estos años hemos apreciado una mejoría en desarrollo de las competencias personales, ya que aprenden a comunicarse con las figuras adultas, grupo de iguales y el profesorado potenciando e incrementando sus habilidades sociales. En tercer lugar, hemos descubierto que favorece a la formación de la identidad personal. Hemos observado que los grupos se consolidan y que el desarrollo de las actividades les genera una cuestión identitaria, identificándose con gustos y apetencias relacionadas con la actividad que desarrollan. Surge en ellas y ellos el sentido de pertenencia a los grupos, generando así vínculos saludables y fuertes. Todas estas cuestiones les llevan a confiar en sí mismos y en sí mismas cuestión que influye directamente en su implicación y participación en la comunidad. Como se mencionaba con anterioridad, el proyecto genera impacto en la Comunidad Educativa ya que favorece el acercamiento y entendimiento con el estudiantado y se crea un clima de mejor convivencia.

Teniendo en cuenta los argumentos anteriormente expuestos, se puede afirmar que la práctica de las habilidades sociales, valores y actitudes sociales positivas de forma

continúa es un factor que favorece la convivencia en las aulas, tanto entre los propios alumnos como en la relación con los y las profesoras, y por tanto en los centros educativos.

4. REFERENCIAS

- Aguaded, E. M^a., Rodríguez, A.J. y Dueñas, B. (2008). La importancia de las redes sociales en el desarrollo de competencias de ciudadanía intercultural de las familias de origen inmigrante y autóctonos. Universidad de Huelva. *Portularia*, 8 (1), 158 - 167.
- Alexander, T., Roodin, P. y Gorman, B. (1984). *Psicología evolutiva*. Madrid: Pirámide.
- Bermúdez Peña, Claudia (2010). Intervención social y organizaciones comunitarias en Cali. *Prospectiva*, 15, 49-68, Universidad del Valle.
- Díaz-Aguado, M.J. (2005). La violencia entre iguales en la adolescencia y su prevención desde la escuela. *Psicothema*, 17(4), 549-558.
- Fernández, I. (2006). Haciendo frente a la disrupción desde la gestión del aula. *Convivencia en la Escuela*. 3.
- Gómez, C., Matamala, R., y Alcocer, T. (2002). La convivencia escolar como factor de calidad. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5(1), 1-6.
- Martínez, M.; Rodríguez, I.; Velásquez, G. (2020). *Infancia Confinada*. Madrid.
- Mendoza, M. (1994). Técnicas de observación directa para estudiar interacciones sociales infantiles entre los Toba. *RUNA, Archivo Para Las Ciencias Del Hombre*, 21(1), 241-262. Disponible en :<https://doi.org/10.34096/runa.v21i1.1400>
- Peralta, G. M., García, I. C., y Concepción García, M. R. (2016). Estrategia de Convivencia Escolar para la Formación de Jóvenes Mediadores de Conflictos. *Escenarios*, 74.
- Vélez, A. M. (2015). Convivencia escolar: Una mirada desde la concepción humanista a la situación en Colombia. *Enclave social*, 54

MEJORA DE LA CONVIVENCIA EN CENTROS EDUCATIVOS: PREVENCIÓN Y REDUCCIÓN DEL ABSENTISMO ESCOLAR DESDE LA INTERVENCIÓN SOCIAL

Fátima El Shafi Rodríguez

Ideóloga S.Coop.Mad

1. INTRODUCCIÓN

Miñaca y Hervás (2013) recalcan la importancia en España del desarrollo de una escolaridad regulada para facilitar los procesos de inclusión social. El derecho a la educación está reconocido, tanto a nivel nacional como internacional, como uno de los derechos fundamentales del ser humano y como el mejor instrumento en la lucha contra la desigualdad y en favor de la inclusión social.(UNESCO,2005) En España, la normativa establece el derecho a una educación básica, obligatoria y gratuita de todos los menores con edades comprendidas entre los 6 y los 16 años (Ley 26/2018, de 21 de diciembre, de derechos y garantías de la infancia y la adolescencia) lo que corresponde a las etapas de educación primaria y educación secundaria obligatoria, siendo la Administración educativa la encargada de velar por el cumplimiento de este derecho (Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación).

La construcción de espacios donde las y los estudiantes se sientan parte del centro educativo va a generar una convivencia positiva (Vélez, 2015), por lo que prevenir y reducir el absentismo escolar va a garantizar la equidad e igualdad de oportunidades entre los niños, niñas y adolescentes (Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación).

Según Melendro (2008), el absentismo escolar puede derivar en la salida anticipada de los chicos y chicas del sistema educativo, además de tener efectos negativos en el rendimiento escolar. Este estudio trata de analizar la influencia que posee la intervención generada desde un Programa de Prevención y Control del Absentismo Escolar, ya que como establece la Memoria de Prevención y Control del Absentismo escolar (2013), la finalidad del diseño de estos programas es conseguir la regularización de la escolaridad de aquellos/as alumnos/as con dificultades considerando lo expuesto en Ley Orgánica 26/2015 ante el derecho a la educación como una garantía para la protección de los menores.

2. METODOLOGÍA

Para llevar a cabo esta investigación se ha trabajado desde el paradigma cuantitativo, que nos va a permitir alcanzar unos datos sólidos y de una forma objetivos (Mendoza, 2006). Como mencionan Navarro et al (2017), la recogida de información cuantitativa no puede proporcionar resultados concretos en relación a la investigación que realicemos. La técnica que se ha llevado a cabo ha sido la elaboración de un breve cuestionario con 3 preguntas cerradas de “Sí” y “No”, que nos proporcionarán de forma visual y sencilla los resultados que queremos observar (Sanmartín, 2000).

Los cuestionarios se pasaron a diez alumnos y alumnas usuarios de 13 a 16 años (garantizando su anonimato en todo momento) que han tenido expediente abierto desde septiembre 2020 hasta junio de 2022 (y que actualmente mantienen todavía), a diez profesionales de los centros educativos de referencia y a diez familias.

Además, se ha elaborado una revisión de los datos del histórico de faltas de asistencia que han tenido dos alumnos de primaria y dos de secundaria desde septiembre de 2020 hasta junio de 2022, de manera que se han podido analizar los datos objetivos de la realidad, teniendo en cuenta además los registros de acciones llevadas a cabo desde las estrategias de intervención diseñadas por el Programa de Absentismo.

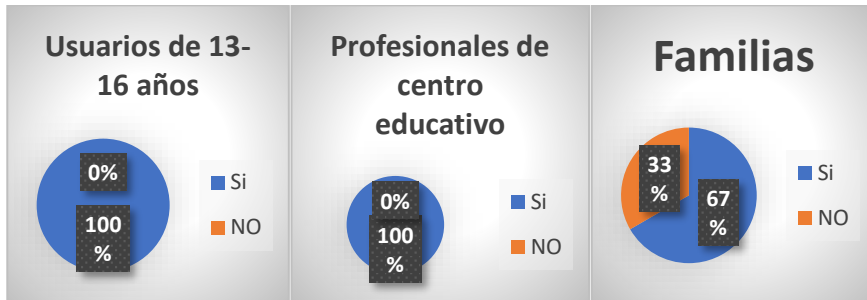
Para poder llevar a cabo el análisis de datos, se han realizado gráficas descriptivas de los resultados obtenidos ya que favorece la visibilización de los resultados (Mira y Andrés, 2010).

3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

3.1. Resultados de los cuestionarios.

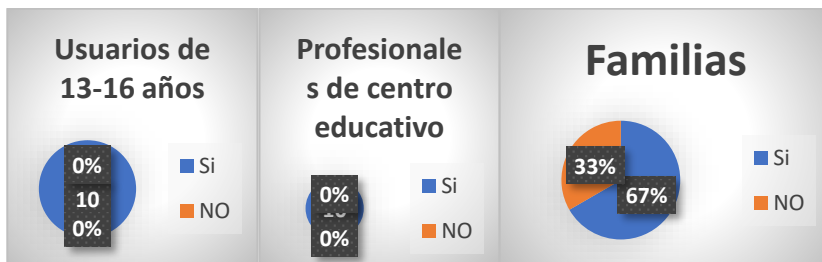
En primer lugar, se muestran los resultados de los cuestionarios que se han realizado.

1. Gráfica 1: Respuestas obtenidas ante la pregunta “¿Consideras que la intervención social llevada a cabo desde el Programa Prevención y Control de Absentismo escolar reduce el absentismo?”.



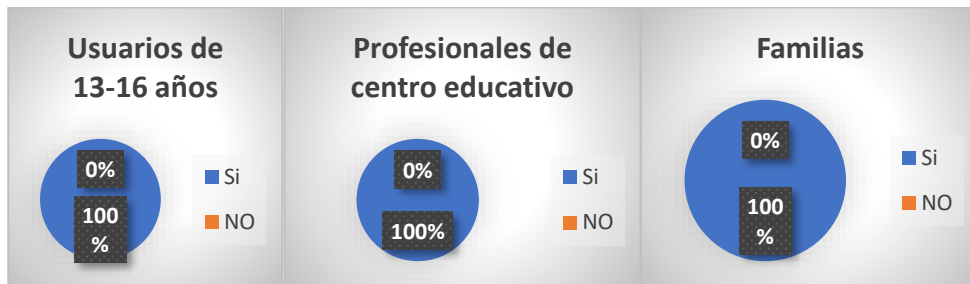
Como podemos observar en la gráfica 1, el 100% de los usuarios entrevistados y de los profesionales están de acuerdo con que existe una reducción del absentismo escolar desde la intervención social llevada a cabo. En las familias esta opinión se diluye un poco, por lo que habría que indagar más adelante en este punto de vista.

2. Gráfica 2: Respuestas obtenidas ante la pregunta “¿Crees que la intervención social llevada a cabo desde el Programa Prevención y Control de Absentismo favorece la integración e inclusión de los menores en los centros?”



Existe de nuevo unanimidad en las respuestas, a excepción de la misma familia de antes, quien afirma que considera que son los centros quienes deben evitar que se abran expedientes de Absentismo escolar y los máximos encargados de la inclusión en las aulas y los centros.

3.Gráfica 3: Respuestas obtenidas ante la pregunta *¿Consideras que si no existiese intervención social para la prevención y control del absentismo escolar serían más elevadas las tasas habría una mayor cantidad de absentismo?*



El 100% de las personas encuestadas está de acuerdo con que si no existiese intervención social para la prevención y control del absentismo escolar serían más elevadas las tasas y habría una mayor cantidad de absentismo escolar.

3.2. Representación gráfica de los procesos de intervención y seguimiento.

En segundo lugar, se muestran los resultados de la evolución gráfica del seguimiento de faltas de dos alumnos, uno de educación primaria y otro de secundaria:

Tabla 3. Alumno 1. Educación Primaria.

20/21	SEP	OCT	NO V	DIC	ENE	FEB	MA R	AB R	MA Y	JUN
Faltas en días	0	2	1	3	8	1	3	7	7	2
días lectivos mensuales	17	19	21	13	17	19	21	13	19	16
Porcentaje Absentismo	0,00 %	10,5 %	4,76 %	23,0 %	47,0 %	5,26 %	14,2 %	53,8 %	36,8 %	12,5 %

21/22	SEP	OCT	NO V	DIC	ENE	FEB	MA R	AB R	MA Y	JUN
Faltas en días	2	10	11	3	2	2	3	4	3	2
días lectivos mensuales	17	20	21	13	18	18	16	19	19	16
Porcentaje Absentismo	11,7 %	50,0 %	52,3 %	23,0 %	11,1 %	11,1 %	18,7 %	21,0 %	15,7 %	12,5 %

En este caso se aprecia con facilidad que los periodos vacacionales (enero tras la vuelta de vacaciones de Navidad y abril, Semana Santa) afectan de forma negativa al descenso del número de faltas. Se nota una mejoría grande de un año escolar a otro. A lo largo de todo el proceso se han llevado a cabo intervenciones con la familia, el/a menor y otros agentes: profesionales de centro y SS.SS.

Tabla 1: Alumno 1. Educación Secundaria.

20/21	SEP	OCT	NO V	DIC	ENE	FEB	MA R	AB R	MA Y	JUN
Faltas en horas	45	38	41	47	10	15	25	48	9	12
horas lectivas mensuales	102	114	126	72	102	114	126	78	120	84
Porcentaje Absentismo	44,1 2%	33,3 3%	32,5 4%	65,2 8%	9,80 %	13,1 6%	19,8 4%	61,5 4%	7,50 %	14,2 9%

21/22	SEP	OCT	NO V	DIC	ENE	FEB	MA R	AB R	MA Y	JUN
Faltas en horas	45	23	33	20	32	47	19	9	14	5
horas lectivas mensuales	84	120	120	72	108	114	96	114	114	72
Porcentaje Absentismo	53,5 7%	19,1 7%	27,5 0%	27,7 8%	29,6 3%	41,2 3%	19,7 9%	7,89 %	12,2 8%	6,94 %

El protocolo de absentismo escolar del alumno 1 se abre en octubre de 2020, teniendo un número elevado de faltas (como se observa en la tabla 1). En diciembre de 2020 y en febrero de 2021 se llevaron a cabo medidas de intervención desde citaciones municipales que generan una disminución importante de las faltas. A lo largo de todo el proceso se han llevado a cabo intervenciones con la familia, el/a menor y otros agentes: profesionales de centro y Servicios Sociales. Los picos de absentismo en seguida se reducen tras determinar actuaciones de intervención concretas con la familia y el estudiante.

4. CONCLUSIONES

Analizando los objetivos que se plantean desde el Programa de Absentismo escolar, se puede decir que tras el análisis de datos llevado a cabo en general si se consigue disminuir el absentismo desde la intervención social, puesto que se procura mejorar

la asistencia regular a la clase de todos los alumnos en edad de escolarización obligatoria (6-16 años). Tras analizar los resultados se observa que se consigue reducir el nivel de absentismo escolar mediante diseños de intervención individualizados y se emplea tiempo y dedicación a concienciar a las familias del derecho y la obligación que tienen de que sus hijos asistan al centro escolar con regularidad.

Tras los resultados obtenidos, en general los participantes del Programa de Absentismo muestran una satisfacción importante con respecto a las medidas por las que opta el programa, por lo que se considera que su carácter es de utilidad de cara a disminuir y controlar el absentismo escolar y por ello a mejorar la inclusión de los/as menores en situación de riesgo.

Atendiendo a los resultados obtenidos a través del balance de número de faltas cabe reconocer algunas limitaciones:

1. Ninguno de los alumnos aquí representado reduce el número de faltas al 100%.
2. En ocasiones se repite el procedimiento y el resultado en periodos del año similares.

En general, se puede afirmar que se contribuye a la mejora de la educación inclusiva y la convivencia de los centros, pero se debe seguir invirtiendo mucho tiempo e investigación para poder analizar aquellas causas, factores, antecedentes, características etc. que generan y provocan situaciones de absentismo escolar.

5. REFERENCIAS

Aguado, P. (2005). Programa de Prevención de Absentismo Escolar en el Ayuntamiento de Madrid. *Indivisa. Boletín de Estudios e Investigación*, 6, 249-257.

Domínguez, A. (2005). Absentismo escolar y atención a la diversidad. *Indivisa. Boletín de Estudios e Investigación*, 6, 259-267.

Ley Orgánica 26/2015, de 28 de julio, de modificación del sistema de Protección a la Infancia y adolescencia. *Boletín Oficial del Estado*, 29 de julio de 2015, núm. 180, pp.23- 50(consultado el 2 de junio de 2017). Disponible en: <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2015-8470>.

Martínez, R. y Álvarez, A. (2005). Fracaso y abandono escolar en Educación Secundaria Obligatoria: implicación de la familia y los centros escolares. *Aula Abierta*, 85, 127-146.

- Melendro, M. (2008). Absentismo y Fracaso Escolar: La Educación Social como alternativa. *Bordón*, 60 (4), 65-77.
- Mendoza, R. (2006). Investigación cualitativa y cuantitativa. Diferencias y limitaciones.
- Miñaca, I. y Hervás, M. (2013). Intervenciones dirigidas a la Prevención del Fracaso y abandono escolar: Un estudio de revisión. *Revista Española de Educación Comparada*, 21, 203-220.
- Mira, J y Andrés, S. (2010). Análisis de datos cualitativos asistido por ordenador en Ciencias de la Educación. In *Claves para la investigación en innovación y calidad educativas, la integración de las tecnologías de la información y la comunicación y la interculturalidad en las aulas*. Italia: Marfil.
- Sanmartín, R. (2000). La entrevista en el trabajo de campo. *Revista de Antropología Social*, 9, 105-126.
- Vélez, A. M. (2015). Convivencia escolar: Una mirada desde la concepción humanista a la situación en Colombia. *Enclavesocial*, 54

UNA EDUCACIÓN SEXUAL EN LOS TIEMPOS DEL TIKTOK

Nora María Higuita Bedoya

Universidad de Antioquia

1. UNA SINGULARIDAD DE ESTOS TIEMPOS

La pregunta por la novedad de estos tiempos y su relación con la sexualidad de la infancia me llevó a realizar una investigación en el marco del Doctorado en Educación, con niños¹ y niñas de Antioquia – Colombia, que se encontraban entre 8 y 11 años, con el propósito de comprender sus saberes sobre sexualidad (Higuita, 2022). Entre los hallazgos de la investigación se hizo insistente su inmersión en el mundo virtual, como su posibilidad de responder a los imperativos de la época, por lo que para ellos la virtualidad, más que un problema, es una conquista, una ganancia. Esta singularidad introduce nuevas preguntas y demandas en quienes pretendemos acompañarles. Por tanto, este artículo es una provocación para seguir pensando en las respuestas que como generación podemos brindarles a los niños, a propósito de estos tiempos.

Para pensar la singularidad mencionada, se hace necesario comprender que entre las aplicaciones que los niños más visitan se encuentra TikTok, una red social donde producen, comparten y consumen videos cortos de cualquier temática. A su vez, entre los contenidos más buscados por los niños en esta aplicación se encuentran los Challenges, en sus palabras, son retos que todo el mundo hace o intenta hacer, son desafíos para demostrar lo que son capaces y los límites que pueden transgredir. Así mismo, tienen preferencias por los videos donde otras personas muestran sus excesos, sus reacciones frente a otros videos y sus actividades diarias. Si bien, este tema lo abordo más detenidamente en otro artículo, donde desarrollo la idea según la cual aparece en los niños de este tiempo cierta fascinación por la potencia, aquí me interesa resaltar lo siguiente.

Los niños establecen unos límites claros entre la realidad y la virtualidad y a cada una le confieren un atributo: de temor o de seguridad respectivamente. Dicen que aunque estén mucho tiempo conectados a las redes sociales, todavía pueden ver “los bordes de las pantallas”. Parece que lo que ocurre por fuera de estos rectángulos es

¹ En adelante usaré la expresión de niños para referirme también a las niñas y a los niños. Esta decisión también se extiende a categorías como adultos y maestros.

una realidad desbordada que les produce terror y sufrimiento porque no pueden controlar nada allí. En contraste, lo que encuentran al interior de esos bordes es un entorno seguro, resguardado, que les permite tener control y traspasar cualquier límite sin sufrir las consecuencias. Esta es una razón por la cual los niños prefieren estar más tiempo sumergidos en el mundo digital, pues les habilita para ser y hacer lo que desean sin arriesgar su propia vida.

Para muchos niños, esta es una manera de materializar los imperativos sociales que se les transmite constantemente sobre perfección, rendimiento, felicidad y potencia que se les obliga a cumplir (Chul Han, 2017). Ante la imposibilidad de responder con sus cuerpos a esos imperativos, responden a través de los espejos negros, experimentando el riesgo, el miedo y la muerte a través de los otros. De ahí que la virtualidad termina siendo oferta de una segunda vida que, para muchos, se convierte en la única donde pueden habitar (Dessal, 2019).

Podría pensarse que esta construcción de un nuevo mundo a través de las pantallas es la posibilidad de que algo novedoso ocurra. Sin el ánimo de introducir miradas apocalípticas a la cuestión, solo señalaré que la misma investigación evidenció que este panorama se hace problemático porque muchos niños se sienten en riesgo constante por fuera del mundo virtual, su inmersión permanente está ocasionando su ensimismamiento, están teniendo dificultades en la creación de vínculos con otros que habitan por fuera de “los bordes” y se ha generado una mirada hacia muchos adultos como símbolo de amenaza.

2. UNA POSIBLE RESPUESTA: PRESENCIA

Puesto que el ser humano mediado es un ser que viene en principio de un espacio interior íntimo, arropado, busca también cobijo más tarde y, si no lo encuentra, intenta crear espacios de refugio.

(Sloterdijk, 2003. p. 16)

Durante estos últimos cuatro años, otras tres investigadoras² y yo nos centramos en comprender las representaciones subjetivas que construyen los maestros de primaria sobre educación sexual, también en Antioquia – Colombia (Mejía, et. al. (2023). Lo

² Las investigadoras son: María Paulina Mejía Correa, Elsy Pérez Londoño y Daniela Oquendo Herrera. Esta investigación es financiada por el CODI, de la Facultad de Educación, Universidad de Antioquia – Colombia.

que encontramos nos ha dado pistas para delinear una posible respuesta que acompañe a los niños de este tiempo.

Entre los hallazgos que arrojó esta investigación emerge que, aunque existen lineamientos curriculares, programas y estrategias para trabajar en los centros educativos, estos no alcanzan para responder a la novedad mencionada anteriormente, porque en ocasiones la sexualidad desborda la escuela. Así, las respuestas elaboradas, los saberes especializados o la naturalización de ciertos fenómenos se quedan cortos, por lo cual, los maestros responden desde sus posibilidades, generando invenciones y silencios.

Esa respuesta singular que los docentes proporcionan, visibilizan y focalizan como la más relevante, ha tomado el nombre de *presencia*. La presencia se traduce en alguien que responde al llamado de auxilio que hacen los niños —aún desde el silencio y desde el interior de las pantallas— a través de dos acciones: acoger y ayudar a contener.

2.1. Presencias que acogen

Los maestros han identificado un escenario de soledad en el cual viven los niños. Sostienen que muchos se quedan solos y los padres suplen sus ausencias entregándoles un celular para comunicarse con ellos a través de mensajería o llamadas. Incluso, aún cuando los padres se encuentran en el mismo espacio con los niños, todavía parece que los dejan solos porque ellos mismos están abocados en los dispositivos móviles. Esta situación tiene resonancias con lo que el filósofo coreano Byun Chul Han (2021) identifica sobre esta sociedad. Él dice que hay un excesivo narcisismo de la propia mismidad, es decir, una relación exagerada consigo mismo, donde no tiene cabida el otro. Posiblemente, esas fronteras que identificamos en los niños en el apartado inicial también acontecen en los adultos, y cada uno invierte su energía en sí mismo, resguardándose de algún modo en las pantallas, o donde puede, y los niños quedan solos procesando la información que les llega.

Tal vez por ello, muchos maestros sostienen que los niños requieren de alguien que acompañe sus construcciones, no desde los objetos, no desde las aplicaciones, sino desde vínculos reales, esto es, desde su *presencia*, a fin de que respondan a la soledad y a las singularidades que parecen vivir con su sexualidad.

Cuando los niños llegan a la escuela se encuentran con un continente extranjero, porque tiene otros lenguajes y ritmos diferentes a los suyos. Además, porque para muchos representa el afuera que comentábamos antes, donde se enfrentan al riesgo y a la posibilidad de sufrimiento. Por eso necesitan de presencias que los reciban y los acojan.

Una de las maestras señalaba esta presencia, así: "Yo pienso que una educación que les genere tranquilidad, que los niños puedan abordar sus preguntas (...) que ellos se sientan habilitados también de poner esas preguntas en esas personas en las que confíen" (Maestra entrevistada). Los maestros dan cuenta de que se requiere una educación que les permita a los niños poner en circulación aquello que los habita y les genera sufrimiento, donde se puedan sentir seguros y habilitados porque hay alguien enfrente que acoge. De hecho, hacen énfasis en la confianza como condición de posibilidad para comunicarse con los niños, la cual permite abrir la puerta a sus preguntas y elaboraciones.

El pedagogo francés Philippe Meirieu (2001) desarrolla planteamientos que pueden aportar pistas para pensar la educación que referimos aquí. Él considera necesario hacerle sitio al que llega y para ello se le deben ofrecer medios para ocuparlo. Por tanto, sostiene que se deben crear espacios de seguridad en los cuales los niños puedan tener la tranquilidad de preguntar y equivocarse, sin por esto sentirse expuestos, censurados, juzgados o evaluados. Que los niños puedan "tantear sin caer en ridículo, de poder equivocarse y re-empezar sin que su error se le gire durante largo tiempo en contra" (p. 81).

En estos espacios los niños podrán sentirse protegidos, relativizando el miedo que experimentan en "la intemperie", y el temor que puede generarles el hacer preguntas sobre la sexualidad, o por fuera de la heteronormatividad. Incluso, podrían escuchar a otros con tranquilidad y enterarse que posiblemente sus inquietudes y preocupaciones no son solo suyas. Al contrario, comprendería que sus nudos también tienen que ver con los interrogantes de los otros.

Los maestros entrevistados hacen énfasis en que los niños cada vez se silencian más y no se autorizan a poner sus preguntas en escena. Por tanto, una presencia que acompañe debe garantizar que "se establezcan reglas y se construyan prohibiciones, pero prohibiciones que solo tengan sentido si, por otra parte, autorizan y si el niño lo sabe" (Meirieu, 2001. p. 82). Estas prohibiciones tienen que ver con ponerle límite a la burla, pues son la condición de posibilidad para que pueda circular la palabra sin

la cohibición, el señalamiento o la ridiculización de los demás. En este punto es importante resaltar que no se habla de un maestro que tiene “la verdad” frente a la sexualidad —como si esto fuera posible—, sino que se trata de una disposición subjetiva para acompañar. Además, son disposiciones que en el maestro no se proponen absolutas, pues por circunstancias singulares a veces no afloran en él, por lo cual no se propone un maestro ideal, sino un ser humano que hace lo que puede, cuando puede.

En esta medida, es una educación que acoge, no solo para que los niños pregunten, sino también para establecer otro tipo de relaciones con ellos. Una maestra considera que es importante sostener “una relación más íntima con ellos”, más allá de preguntarles por su subsistencia, asuntos académicos o por trivialidades. Esta relación íntima se precisa para abrir el espacio y abordar temas que puedan ser difíciles de tratar, por lo cual emerge la pregunta sobre lo que implica abordar la intimidad con los niños, más aún en un tiempo donde, como mencionábamos al inicio, se genera una mirada hacia los adultos como posibles amenazas —visión acrecentada, en parte, por el discurso sobre el abuso sexual—.

Sloterdijk (2003) es un filósofo ruso que ha trabajado el tema de la intimidad. Él sostiene que la primera esfera en la cual estamos inmersos es la madre, que para él es el *mínimo íntimo*, una burbuja dual donde se inicia la solidaridad entre los seres humanos. Por ello, sostiene que la co-existencia precede a la existencia, y vivir significa dejarse implicar en las pasiones de esa co-existencia. En este sentido, cuando nacemos, es como si se produjera un estallido de esa primera esfera, por lo tanto, quedamos expuestos, vulnerables. En sintonía, señala: “puesto que el ser humano mediado es un ser que viene en principio de un espacio interior íntimo, arropado, busca también cobijo más tarde y, si no lo encuentra, intenta crear espacios de refugio” (p. 16). De esta manera, se presenta la condición humana como ese drama en el que debemos abandonar espacios seguros, para ir tras la búsqueda de otros lugares que nos den refugio nuevamente.

Posiblemente cuando la maestra nos dice que se requieren sostener relaciones íntimas con los niños, no hace referencia a la confesión o a la desnudez de estos. Por el contrario, alude a espacios que se hacen cargo de la condición de fragilidad con la que nos encontramos por el hecho de nacer. Son esos vínculos que permiten cerrar brechas y generar acercamientos. En este sentido, se hace referencia a una educación sexual pensada en clave de presencias que acogen, autorizan y arropan al otro que llega en una condición de desarraigo, de exilio.

Ante el desamparo de estos tiempos, podría sospecharse que los niños buscan esos espacios de refugio en plataformas como TikTok, que tal vez sienten como su mínimo íntimo, y tal vez desde allí están lanzando un grito inerte por causa de cierto abandono. Y ¿quién responde? Maximo Recalcati (2018) es un analista italiano que nos da pistas para pensarlo. En alusión a planteamientos de Freud, dice que ese grito de auxilio lo escucha un otro socorridor que se ubica como *madre*; esto es, señala que *madre* es cualquier presencia que responde al grito del otro para atender su condición de desvalimiento. No obstante, sostiene que las instituciones actualmente tienen problemas para activar ese código materno y, por tanto, no responden al grito con un “heme aquí”. Así, podríamos sospechar que, ante tal ausencia, los niños quedan más exiliados en las pantallas que los reciben, produciéndose un círculo con ello.

Es por esto que se hace tan necesaria la presencia de maestros que escuchen estos gritos, les generen tranquilidad a los niños, confíen en ellos, suspendan juicios y expectativas, y permitan que aflore su novedad también por fuera de las pantallas. En este sentido, se precisa de maestros que generen vínculos íntimos, es decir, espacios de seguridad que los arropen —como ocurre en el vientre materno—, a fin de que ellos se sientan seguros por fuera de los bordes de la pantalla, confíen en que pueden equivocarse y se autoricen a preguntar cualquier asunto que les genere sufrimiento. Se requiere de una presencia real tan fuerte que logre transmitir a los niños que hay alguien que los sostiene ahí afuera, aunque ellos puedan volverse a caer.

2.2 Presencias que ayudan a contener

Cuando la escuela se mantiene como extranjera, deja aún más solos a los niños procesando la información que les llega por las pantallas. Entre las consecuencias de este desamparo están la disposición de los niños a las adicciones y un empuje al abuso de otros. Es por esta razón que las presencias que se les ofrecen a los niños no solo pueden pensarse en clave de acogerlos o habilitarlos, sino también de ayudarles a generar contención.

Una de las maestras que piensa en este tipo de límites relata que muchos niños se encuentran solos en sus hogares consumiendo pornografía, sin que nadie acompañe a comprender lo que observan desde allí. En su relato, señala:

porque las páginas porno no las están colocando privadas, entonces cualquier persona puede tener acceso a ellas, y los niños están entrando a ver pornografía desde muy pequeños. Entonces creemos que la tecnología es mala, ella no es mala del todo, pero si hay que tener mucho cuidado con lo que los chicos están viendo y haciendo. (Maestra entrevistada)

En esta medida, y en sintonía con lo que hemos venido sosteniendo en este artículo, se hacen visibles las ausencias de algunos adultos, así como su falta de disposición también para ayudar a metabolizar la información que reciben. Más aun, son soledades que pretenden ser llenadas a través de la tecnología. Por lo tanto, los maestros consideran necesaria la presencia de adultos que ayuden a los niños a ponerse límites, particularmente en el uso de dispositivos digitales, de tal manera que transmitan que éstos no son simples elementos de distracción. Es necesario que les ayuden a estimar ciertos riesgos que pueden tener, y a comprender lo que allí encuentran.

Debido al fácil acceso a contenidos como la pornografía, los maestros consideran relevante una presencia que acompañe en los momentos en que los niños usan los dispositivos móviles, bien sea para evitar su acceso a material de contenido explícito sexual, como para ayudar a relativizar esa información que les llega. Más allá del tono moralista que puede atribuirse a la censura relacionada con el contenido sexual, lo que aparece es un llamado a un otro para que responda con su presencia en clave de ayudar a contener.

GuyTrobas (2009) es un analista francés que escribe a partir de los casos que encuentra en la clínica. Así, desarrolla una tesis según la cual ha habido un aumento en el consumo de pantallas electrónicas, por lo cual sostiene que asistimos a una educación escópica, es decir, centrada en la mirada. En esta medida, declara algo que puede dar pistas para pensar una educación sexual desde este fenómeno. Él sostiene que ha habido un desplazamiento de la prohibición del goce hacia el empuje y obligación de éste, lo cual se ha dado a través del mandato de los padres a los hijos para que usen constantemente la tecnología, en especial, cuando los sienten desanimados o irritados.

Él señala que estos objetos no necesariamente son elegidos por los niños, sino por los adultos, que se los presentan y los incitan a usarlos para acallar un poco sus demandas. Es algo así como lo que pasa cuando los niños pequeños lloran y se les entrega un chupete, no tanto porque el niño lo solicite, sino para disminuir el estrés

que se le genera al adulto, provocando con ello serias consecuencias. Entre los efectos estaría la emergencia de una “repetición sin deseo” (Dessal, 2019), esto es, al entregarles los móviles a los niños, incluso sin solicitarlos, y al dejarlos desamparados frente a su uso, estamos preparando el terreno para una clínica de su adicción (Trobas, 2009).

En este panorama que describen los profesores, y que resalta el psicoanálisis, parece que hay una dificultad para poner límites, para prohibir, porque hay un temor a que los niños “sufran”, o porque no se sabe cómo responder a sus exigencias; de hecho, como se infiere, se les entrega el dispositivo para silenciarlos. No obstante, es precisamente el límite lo que se requiere para ayudarles a salir de ese estado de “repetición sin deseo”, para que comprendan que no todo es posible, que existen fronteras, contingencias y que la nuestra es una condición finita, frágil.

Otro asunto complejo por el cual requieren presencias que ayuden a contener, es porque los niños replican conductas sexuales con sus compañeros sin su consentimiento, pues, al parecer, son prácticas que ven en sus hogares. Una maestra sostiene:

muchos en ocasiones dicen que la mamá a veces en la noche se queja, pero no le doy como mucha importancia. Yo les digo que no, que la mamá está enferma. “No profe, pero es que cada dos días mi mamá es ¡ay, ay, ay!” (Maestra entrevistada)

Los niños relatan en las clases las vivencias sexuales de los padres, y, aunque los maestros tratan de frenar la curiosidad sobre este tema, y de matizar para que parezca otra cosa, los niños ya tienen información sobre lo que acontece en el lecho materno y no se dejan disuadir. Por eso, esta maestra menciona: “Entonces yo siempre trato de hablar con la mamá para que traten de tapar un poquito a lo que están haciendo delante de los niños”. Así, ella interviene desde donde puede, buscando contener esas experiencias sexuales que viven los adultos en sus hogares frente a los niños, buscando tal vez apaciguar la curiosidad sexual, porque como señalamos líneas atrás, los niños replican en el aula este tipo de prácticas, muchas veces en forma de abuso.

La maestra expresa que ser testigos de estas prácticas sexuales

les permite a ellos descubrir muchas cosas y lo quieren descubrir con la compañerita que está ahí al lado, con las mismas compañeras del salón. Hay unos que incluso

con la misma hermanita tratan de descubrir lo que imaginan que puedan estar haciendo los papás o lo que están viendo en el internet.

Es por esto que señala que algunos niños tienen prácticas abusivas con otros compañeros, a quienes toman a la fuerza para darles besos o tocarlos sin ningún tipo de consentimiento. Guy Trobas también sostiene que en la clínica ha encontrado este tipo de situaciones, en las cuales se dan casos de pedofilia, donde niños de 12 años abusan de otros más pequeños, y relaciona este hecho con el incremento de dosis de pantalla que tienen los niños, y el empuje que reciben de los padres a gozar todo el tiempo. Posiblemente este mismo efecto pueda extenderse a medida que se incrementan las sobredosis de virtualidad que están generando aplicaciones como TikTok, donde los niños no solamente consumen contenidos sexuales, sino que también los producen y los exhiben en la red.

Con este panorama, los efectos se agudizan porque cuando se empuja a los niños a gozar todo el tiempo se les transmite un mandato narcisista de un “yo que se basta a sí mismo” (Recalcati, 2022, p. 30), donde los otros son obstáculo para la realización personal —y por tanto deben borrarlos del camino—, así como objetos para su uso y consumo.

De tal forma, una educación sexual para este tiempo de TikTok es aquella que se gesta como presencia para ayudar a contener, que acompaña a los niños a procesar la información recibida desde los dispositivos, que les transmite que no todo es posible —aunque las pantallas digan lo contrario—, y que les acompaña en comprender que existen fronteras que no deben pasarse. Así mismo, es una presencia que no impone el límite, sino que les ayuda a los niños a construirlo, pues como si fueran un cinturón de seguridad, los límites pueden salvarles de la muerte y conectarlos con la vida.

3. REFERENCIAS

- Dessal, G. (2019). *Inconsciente 3.0. Lo que hacemos con las tecnologías y lo que las tecnologías hacen con nosotros*. Xoroi Edicions.
- Han, B.-C., (2017). *La expulsión de lo distinto*. Herder Editorial.
- Han, B.-C., (2021). *La agonía del Eros*. Herder Editorial.
- Higuita, N. M., Martínez, L. F., Mosquera, E., Pérez, N. H., Vásquez, N., & Fernández, S. (2017). ¿Qué dicen los niños y las niñas sobre la sexualidad? Una

- reflexión pedagógica. *Revista Educación Y Pedagogía*, 24(63-64), 60–73. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/328561>
- Higuita, N. (2022). Saberes de los niños sobre sexualidad. En C. Lechuga, X. Martínez y R. Gómez (Eds.) *El género se abre paso en la sociedad* (pp. 247-253). Editorial Thomson Reuters Aranzadi.
- Mejía, P., Pérez, E., Higuita, N., y Oquendo, D. (2023). *Representaciones subjetivas de maestros y maestras sobre la Educación Sexual de niños y niñas del área rural y urbana*. Comité técnico de Investigaciones CIEP. Universidad de Antioquia.
- Meirieu, P. (2001). *Frankenstein Educador*. Laertes.
- Recalcati, M. (2018) *Las manos de la madre. Deseo, fantasías y herencia de lo materno*. Anagrama.
- Recalcati, M. (2022) *Los tabúes del mundo. Figuras y mitos del sentido del límite y de su violación*. Anagrama.
- Sloterdijk, P. (2003). *Esferas I. Burbujas*. Ediciones Siruela S.A.
- Trobas, T. (2009). *La pareja fundada en el amor. Emergencia, dominancias y efectos patológicos*. Colección Grulla – CIEC.

ANÁLISIS COMPARATIVO DE LAS VARIABLES AMBIENTALES DEL ACOSO ESCOLAR ENTRE EL ÁMBITO RURAL Y URBANO

Rafael Arredondo Quijada

Universidad de Málaga

Almudena Macías León

Universidad de Málaga

José David Gutiérrez Sánchez

Universidad de Málaga

1. RESUMEN

En este trabajo se realiza un estudio del acoso escolar dirigido a contrastar las diferencias que pudieran advertirse con relación a este fenómeno entre las variables ambientales del entorno en el que se manifiestan: zonas rurales ó urbanas. Para lo que se desarrolló una metodología de carácter cuantitativo en dos centros escolares ubicados respectivamente en un ámbito rural y urbano, de la provincia de Málaga (España), sobre una muestra de 200 estudiantes, a los que se le aplicó el Cuestionario de Intimidación Escolar CIE-A (escala abreviada). Los resultados vienen a mostrar que el bullying es más prevalente entre los chicos con conductas de exclusión, amenazas y apodos, que generan miedo, sudores y nerviosismo, y en entornos rurales que urbanos.

2. INTRODUCCIÓN

El acoso escolar se marca como un objeto de estudio relativamente reciente (Adams, 2014); como punto de partida en el abordaje de este concepto se toma como base la definición de violencia en términos generales, siendo la peculiaridad el escenario en el que esta se manifiesta, donde la situación se recrudece a causa de la obligatoriedad, para víctima y agresor, de tener que participar del mismo contexto durante un elevado número de horas cada día, como destacan Vera, Vélez y García (2017) para quienes el contexto escolar es el segundo ámbito más importante para niños y adolescentes, seguido del entorno familiar.

En el presente, si bien la definición de este fenómeno no plantea dificultad alguna, lo que resulta un auténtico reto es la identificación de las manifestaciones que tienen lugar en las aulas, así como su abordaje, ya que muchos de estos casos consiguen pasar desapercibidos.

Marín-Martínez y Reidl (2007) han recogido la existencia de distintos tipos de agresiones dentro del escenario educativo, que se distinguen entre sí en función de los objetivos que el agresor persigue, identificando varios perfiles en base a esta causa. De acuerdo con estos autores, las conductas violentas que se advierten pueden perseguir como finalidad central alcanzar una mayor cota de dominio sobre los compañeros, imponer la voluntad propia por encima de la de los demás, retar al sistema preestablecido, oponerse al control que se establece desde el sistema educativo o buscar la experimentación de nuevas sensaciones a través del riesgo que conlleva el establecimiento de un clima violento. Todo ello desde comportamientos que Olweus (2013) recoge en una clasificación abierta, incorporando: agresiones verbales y físicas, ya sean directas o indirectas, amenazas, intimidaciones y chantajes, exclusión y marginación del grupo y acoso o abuso de naturaleza sexual.

La definición del término que se emplea para definir el acoso escolar, bullying, contempla asimismo un elemento temporal a través del que comprender la acción: se trata de actos que se reproducen a lo largo del tiempo, dando como resultado la ruptura del equilibrio de poder en el que se sitúan las partes, de forma que no se inscribiría bajo este tipo de conductas una acción puntual, que constituiría una conducta violenta (Méndez y Cerezo, 2010).

En relación con el matiz temporal, Cerezo (2008) destaca que su inclusión en el concepto es indispensable ya que es el elemento en virtud del cual se pueden distinguir las acciones puntuales que, por consiguiente, no rompen el equilibrio en sus relaciones, de aquellas que dado su carácter reiterado originan que quien recibe estas acciones sea desplazado hacia una posición de inferioridad.

En lo que respecta a la identificación de los perfiles o roles que se ponen de manifiesto con la observación de este fenómeno, las aportaciones teóricas que hasta ahora han abordado el fenómeno han dado lugar a la caracterización de dos actores: agresor y víctima (Adams, 2014). El primero adopta las actitudes violentas y habitualmente se asocian a individuos físicamente más fuertes que sus víctimas, con una actitud propicia a la violencia y carentes de empatía. Por su parte el perfil de la víctima es diverso, si bien, con el tiempo y la persistencia de los ataques, presentan debilidades psicológicas y físicas que les sitúa en una posición de indefensión respecto al atacante.

Las consecuencias negativas del bullying no sólo son recibidas por la víctima, sino que también repercuten en el agresor y en los compañeros que forman parte de este

entorno (Hinduja y Patchin, 2014). Si bien la víctima es la que potencialmente sufre en mayor medida el impacto de la violencia escolar, para el agresor la obtención de poder a través de medios violentos puede dar lugar a un futuro desarrollo de actitudes agresivas que ejercerá en otras fases vitales y, para el grupo, determina la adopción de una actitud pasiva y tolerante hacia los comportamientos violentos que puede tergiversar la noción de justicia que se posee.

De ahí que los costes de la violencia escolar son muy elevados y afectan a todos los participantes de la institución educativa en la que surge. Ante una manifestación de violencia, nadie queda indemne habida cuenta de que se daña sensiblemente el sistema de valores establecido y se alteran las dinámicas relacionales que son las que posibilitan que el proceso de aprendizaje tenga lugar.

3. OBJETIVOS

Ante lo ya expresado donde conocer cuáles son los comportamientos que se pueden encontrar en la génesis de actitudes de violencia escolar, se establecen como claves esenciales de cara a establecer medidas preventivas, se diseña una investigación para abordar este comportamiento desde la comparativa de dos realidades, un centro escolar en el ámbito urbano y otro en el ámbito rural.

Bajo la premisa de dos variables como hipótesis de trabajo: que el ámbito urbano es más propenso al acoso y que el género juega un papel en el que los chicos son los protagonistas de este tipo de comportamiento.

4. METODOLOGÍA

Los participantes lo han conformado un total de 200 menores, de 3º y 4º de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), última etapa de la educación obligatoria en España, perteneciente a las dos realidades analizar, un centro del ámbito rural, en este caso de menos de 6.000 habitantes y otro centro de ámbito urbano, en este caso de más de 100.000 habitantes. Los centros fueron elegidos en función de su disposición a participar en el citado estudio, ambos de la provincia de Málaga. Así mismo, se han tenido en cuenta una serie de criterios a la hora de incluir a los menores en la investigación: la voluntariedad de cara a su participación, así como el haber presentado un consentimiento informado firmado por los padres-madres y/o tutores legales, siendo excluidos lo que no lo presentaron, así como los que

mostraron dificultad con el idioma, o un nivel de dificultad a la hora de comprender los ítems planteados.

Respecto al instrumento utilizado, se tuvo en cuenta para su elección tres cuestiones: el número de ítems que no fuera muy amplio, las edades para que se acogiera a la muestra y la consistencia interna. Optándose por el Cuestionario de Intimidación Escolar CIE-A, desarrollado por Moratto, Cárdenas y Berbesi (2012), en su escala abreviada de 34 preguntas, estructuradas en torno a tres categorías: situaciones de victimización por intimidación (compuesto por 12 preguntas), síntomas de ansiedad, depresión, estrés post traumático y efectos sobre autoestima (11 preguntas) e intimidación por parte de respondientes (otras 11 preguntas).

Para facilitar el seguimiento posterior de cada ítem en el análisis de resultados se agregó a cada uno un código compuesto por las iniciales de su categoría y el número de ítem en que aparecen en el cuestionario (SV para situaciones de victimización por intimidación; SA para los síntomas de ansiedad, depresión, estrés post traumático y efectos sobre la autoestima; IR para la intimidación por parte del alumnado).

Por su parte en lo que respecta al procedimiento que se ha seguido, tras la presentación de la propuesta de investigación al centro escolar y su posterior aceptación, se abordaron las correspondientes autorizaciones en cuanto a consentimiento informado por parte de los familiares de aquellos cursos que decidieran realizar el cuestionario. Este fue pasado al alumnado que conforma la muestra tras su vuelta del recreo a las 12,00 h. para el grupo de 3º de la ESO y a las 12,30 h. en el grupo de 4º, por parte del profesorado para lo que previamente se mantuvo una reunión informativa a fin de aclarar cualquier posible duda. El alumnado tardó de media 19 minutos en cumplimentar todos los apartados, recogiendo dichos cuestionarios para su posterior revisión y análisis que fue realizado a través del software estadístico SPSS en su versión 19.

5. RESULTADOS

Como ya se ha indicado la muestra estuvo conformada por 200 escolares, de los que 119 eran chicos (59,51%), por 81 chicas (40,5%), con una edad media de 16,82. Perteneciendo 98 (49%) de ellos al centro ubicado en el ámbito rural y 102 (51%) al de ámbito urbano. A continuación se recoge en las Tablas 1-2 y 3, los diferentes resultados obtenidos respecto a los ítems que componen cada una de las dimensiones analizadas, desde el cálculo de la media obtenida sobre las respuestas analizadas.

Destacando las tres que obtienen mayor porcentaje diferenciadas en función del centro escolar si se corresponde con el ámbito rural o con el ámbito urbano.

Tabla 1. Situaciones de victimización por intimidación (SV)

Conducta/Síntoma	Rural	Urbano
SV1. No me dejan participar, me excluyen	,0400	,0333
SV2. Me obligan a hacer cosas peligrosas para mí	,0133	,0111
SV3. Rompen mis cosas a propósito	,0133	,0111
SV4. Me esconden las cosas	,3467	,3556
SV5. Dicen a otros que no estén conmigo o que no me hablen	,0133	,0111
SV6. Me insultan	,0400	,0333
SV7. Me pegan coscorriones, puñetazos, patadas	,0400	,0333
SV8. Me chiflan o gritan	,0400	,0333
SV9. Me desprecian	,0667	,0556
SV10. Me llaman por apodos	,1600	,1333
SV11. Me amenazan para que haga cosas que no quiero	,0133	,0111
SV12. Me obligan a hacer cosas que están mal	,0133	,0111

Tabla 2. Síntomas de ansiedad, depresión, estrés post traumático y efectos sobre la autoestima (SA)

Conducta/Síntoma	Rural	Urbano
SA1. Si volviera a nacer pediría ser diferente a como soy Creo que nadie me aprecia	,0533	,0444
SA2. Tengo sueños y pesadillas horribles	,0667	,0556
SA3. Me suelen sudar las manos sin saber por qué	,0800	,0667
SA4. A veces tengo una sensación de peligro o miedo sin saber por qué	,0267	,0222
SA5. Al venir al colegio siento miedo o angustia	,0400	,0333
SA6. A veces me encuentro sin esperanza	,0533	,0444
SA7. A veces creo que no tengo remedio	,0400	,0333
SA8. Algunas veces tengo ganas de morirme	,0667	,0556
SA9. Algunas veces me odio a mí mismo	,0800	,0667
SA10. A veces me viene recuerdos horribles mientras estoy despierto	,0933	,0778

SA11. Me vienen nervios, ansiedad o angustia sin saber por qué	,0533	,0444
--	-------	-------

Tabla 3. Intimidación por parte del alumnado

Conducta/Síntoma	Rural	Urbano
IR1. No dejo participar, excluyo	,0267	,0222
IR2. Obligo a hacer cosas peligrosas para él o ella	,0133	,0111
IR3. Obligo a darme sus cosas Rompo sus cosas a propósito	,0000	,0000
IR4. Robo sus cosas	,0133	,0111
IR5. Envío mensajes para amenazarle	,0000	,0000
IR6. Zarandeo o empujo para intimidar	,0000	,0000
IR7. Me burlo de él o ella	,0133	,0111
IR8. Difundo chismes falsos sobre él o ella	,0267	,0222
IR9. Mando mensajes o dibujos ofensivos por internet y/o celular	,0133	,0778
IR10. Trato de hacer que otros les desprecien	,0400	,0444
IR11. Digo nombres ofensivos, comentarios o gestos con contenido sexual	,0133	,0222

Manteniendo la misma dinámica en cuanto a los resultados, en este caso se comparan estos desde la perspectiva del sexo del alumnado que ha respondido, recogidas en las Tabla 4-5 y 6, destacando las tres principales.

Tabla 4. Situaciones de victimización por intimidación (SV)

Conducta/Síntoma	Chicos	Chicas
SV1. No me dejan participar, me excluyen	0,3111	0,0333
SV2. Me obligan a hacer cosas peligrosas para mí	0,0667	0,0333
SV3. Rompen mis cosas a propósito	0,0222	0,0333
SV4. Me esconden las cosas	0,0222	0,0556
SV5. Dicen a otros que no estén conmigo o que no me hablen	0,3111	0,1333
SV6. Me insultan	0,0222	0,0111
SV7. Me pegan coscorriones, puñetazos, patadas	0,3556	0,0111
SV8. Me chiflan o gritan	0,0111	0,0444
SV9. Me desprecian	0,0333	0,0556
SV10. Me llaman por apodos	0,0333	0,08
SV11. Me amenazan para que haga cosas que no quiero	0,0333	0,0933
SV12. Me obligan a hacer cosas que están mal	0,0556	0,0533

Tabla 5. Síntomas de ansiedad, depresión, estrés post traumático y efectos sobre la autoestima (SA)

Conducta/Síntoma	Chicos	Chicas
SA1. Si volviera a nacer pediría ser diferente a como soy Creo que nadie me aprecia	0,0222	0,0267
SA2. Tengo sueños y pesadillas horribles	0,0889	0,0133
SA3. Me suelen sudar las manos sin saber por qué	0,1111	0
SA4. A veces tengo una sensación de peligro o miedo sin saber por qué	0,1333	0,0133
SA5. Al venir al colegio siento miedo o angustia	0,0444	0
SA6. A veces me encuentro sin esperanza	0,0667	0
SA7. A veces creo que no tengo remedio	0,0889	0,0133
SA8. Algunas veces tengo ganas de morirme	0,0667	0,0267
SA9. Algunas veces me odio a mí mismo	0,1111	0,3467
SA10. A veces me viene recuerdos horribles mientras estoy despierto	0,1333	0,0133
SA11. Me vienen nervios, ansiedad o angustia sin saber por qué	0,0333	0,04

Tabla 6. Intimidación por parte del alumnado

Conducta/Síntoma	Chicos	Chicas
IR1. No dejo participar, excluyo	0,0111	0,04
IR2. Obligo a hacer cosas peligrosas para él o ella	0,0111	0,04
IR3. Obligo a darme sus cosas Rompo sus cosas a propósito	0,3556	0
IR4. Robo sus cosas	0,0111	0,0133
IR5. Envío mensajes para amenazarle	0,0333	0
IR6. Zarandeo o empujo para intimidar	0	0
IR7. Me burlo de él o ella	0,0267	0,0133
IR8. Difundo chismes falsos sobre él o ella	0,0222	0,0267
IR9. Mando mensajes o dibujos ofensivos por internet y/o celular	0,0444	0,0133
IR10. Trato de hacer que otros les desprecien	0,0222	0
IR11. Digo nombres ofensivos, comentarios o gestos con cxual	0,0267	0

6. CONCLUSIONES

El acoso escolar es un fenómeno que ha generado y genera gran preocupación, y que tiene y debe ser abordado por las instancias educativas para limitar los efectos que conlleva. Se trata de un problema social de primer orden al que además se le asocia una importante alarma que ha causado que sean múltiples los estudios que se han ofrecido sobre esta cuestión en los últimos años.

De acuerdo con los datos obtenidos, se pone de manifiesto que se trata de un problema de elevada prevalencia en el entorno educativo que causa importantes consecuencias tanto a víctimas como a causantes. Donde no se puede obviar las posibles diferencias existentes en las variables a estudiar, tanto sean las utilizadas en el presente estudio como en otros, que debieran de ser tenidas en cuenta para alcanzar cotas exitosas a la hora de abordar esta problemática.

En esta investigación se ha encontrado que existen diferencias por razón de género (el acoso escolar es más prevalente en los chicos que en las chicas) y por ámbito geográfico en el que se encuentra la escuela (habiéndose encontrado más situaciones de victimización en la escuela rural que en la urbana), lo que requiere que se aborde la intervención atendiendo a las dimensiones sociológicas que constituyen la población sobre la que se va a trabajar. De esta manera, se pone de manifiesto la necesidad de trabajar desde un enfoque diversificado que se alinee con las características de la población sobre la que se actuará, dado el peso del entorno (rural o urbano) y del género, dos cuestiones estas que debieran de contemplarse en los proyectos de intervención.

Aunque el tamaño de la muestra se sitúa como una limitación del estudio, así como su desarrollo sólo en dos cursos, los hallazgos encontrados pueden servir para trazar intervenciones sobre estas poblaciones en base a las tendencias identificadas, así como plantear posteriormente nuevos estudios que profundicen sobre estas áreas.

7. REFERENCIAS

- Adams, A. (2014). *Bullying at work: How to confront and overcome it*. Virago
- Cerezo, F. (2008). Agresores y víctimas del bullying. Desigualdades de género en la violencia entre escolares. *Información psicológica*, (94), 49-59
- Hinduja, S. y Patchin, J. W. (2014). *Bullying beyond the schoolyard: Preventing and responding to cyberbullying*. Corwin Press

- Marín-Martínez, A. y Reidl, L. M. (2013). Validación psicométrica del cuestionario “Así nos llevamos en la escuela” para evaluar el hostigamiento escolar (bullying) en primarias. *Revista mexicana de investigación educativa*, 18(56), 11-36
- Méndez, I. y Cerezo, F. (2010). Bullying y factores de riesgo para la salud en estudiantes de secundaria. *European Journal of Education and Psychology*, 3(2), 209-218
- Moratto, N., Cárdenas, N., Berbesi, D. Y. (2012). Validation of a Short Questionnaire to detect School Bullying. *CES Psicología*, 5(2), 70-78
- Olweus, D. (2013). School bullying: development and some important challenges. *Annual Review of Clinical Psychology*, 9, 751-780 <https://doi.org/10.1146/annurey-clinpsy-050212-185516>
- Vera, C.Y., Vélez, C. y García, H.I. (2017). Medición del bullying escolar: Inventario de instrumentos disponibles en idioma español. *PSIENCIA. Revista Latinoamericana de Ciencia Psicológica*, 9, 1-16 doi: 10.5872/psiencia/9.1.31

RESPUESTA EDUCATIVA AL ALUMNADO DEL SISTEMA DE PROTECCIÓN DE MENORES EN ACOGIMIENTO RESIDENCIAL

Antonio Castro Rega

Centros de Protección de Menores San Aníbal – Burela

Luz María Fernández-Mateos

Universidad Pontificia de Salamanca

1. INTRODUCCIÓN

El sistema de protección de menores en acogimiento residencial se utiliza cuando la Administración decide separar a un menor de su familia de origen, de forma temporal, por distintas circunstancias socio-familiares al no ser posibles otras medidas protectoras (acogimiento familiar, adopción). El menor pasa a vivir en un entorno residencial, que debe reproducir las condiciones de vida de la forma más próxima al de una familia normalizada. Los menores acogidos en este sistema, a pesar de que presentan un perfil muy heterogéneo, comparten como característica común que proceden de entornos familiares adversos (bajo nivel socioeconómico, familias desestructuradas, maltrato físico, abusos sexuales, etc.) (Palacios et al., 2014)

Los estudios realizados a nivel internacional ponen de manifiesto que el alumnado perteneciente al sistema de protección a la infancia en acogimiento residencial se encuentra en riesgo de exclusión social (Cameron et al., 2012; Dixon, 2016; Ferguson y Wolkow, 2012; Jackson y Cameron, 2012; O'Higgins et al., 2015), además de constatar la brecha educativa con respecto al alumnado que se encuentra en un sistema normalizado (Evans et al., 2016; Flynn et al., 2013; González-García et al., 2017; Martínez et al., 2018; Montserrat et al., 2013; Monserrat et al., 2015; Montserrat y Casas, 2018; Murillo y Martínez-Garrido, 2018; Rodríguez-Rodríguez y Pérez-Mostedeoca, 2022; Tavares-Rodrigues et al., 2019). A pesar de que distintos factores individuales (problemas de salud mental, de comportamiento, de motivación, percepción del sistema educativo, etiquetaje etc.) pueden interferir con un adecuado proceso de aprendizaje y desarrollo escolar (Echeita, 2012; Harder et al., 2014; Jackson y Cameron, 2012; O'Higgins et al., 2017; Pérez-Gómez, 2014), existen otras barreras en el sistema educativo (protocolos de actuación, estrategias metodológicas, formación del profesorado, recursos materiales y humanos, coordinación institucional y profesional, actitud del profesorado etc.) que dificultan

el proceso formativo académico y personal del alumnado en acogimiento residencial (Berridge, 2017; Edwards, 2016; Leslie y Mohammed, 2015; Martín et al., 2008; Morales-Ocaña y Pérez-García, 2018; Morton, 2015; Ozawa e Hirata, 2020; Pecora, 2012; Tarabini et al, 2019; Weinberg et al., 2014; Zetlin et al, 2012). A pesar de que la escuela desempeña un papel crucial como contexto normalizado de referencia para este alumnado (Olsen y De Montgomery, 2018), han sido pocos los estudios que relacionen las variables del sistema educativo con la influencia que ejercen en la educación integral del alumnado en acogimiento residencial. De ahí, que en este estudio de tipo exploratorio y descriptivo tenga como objetivo describir la respuesta educativa que desde la escuela ordinaria se da al alumnado, de educación primaria, que forman parte del sistema de protección de menores en acogimiento residencial, así como la valoración personal del alumnado del sistema de protección sobre la atención escolar recibida.

2. METODOLOGÍA

1.1. Muestra

La muestra está compuesta por un total de 18 estudiantes de los cuales 12 (66,67%) son chicos y 6 (33,34%) chicas escolarizados en 8 centros de Educación Primaria durante el curso escolar 2021/2022. Los estudiantes residían en centros de acogida del sistema de protección de menores de la Xunta de Galicia. La distribución por edades de los menores comprende el rango de 7 años a 12 años siendo los grupos de 10 (33,33%) y 12 (22,77%) años las edades con mayor representación, les siguen el grupo de 9 años (16,66%), 8 (11,11%) y 11 años (11,11%), y el grupo de menor representación corresponde a los 7 años (5,5%). La distribución de los menores en cuanto al nivel educativo queda conformada de la siguiente forma: 1º curso 5,5%, 2º curso 11,11%, 3º curso 16,66%, 4º curso 33,33%, 5º curso 11,11% y 6 curso 22,77%. En cuanto al tiempo que llevan los menores en el centro, 10 (55,5%) llevan más de un año, 5 (27,77%) menos de seis meses y 3 (16,66) de 6 a 12 meses.

En relación con los profesionales se ha trabajado con un total de 23 de los cuales 8 son orientadores y 15 tutores de los distintos cursos académicos en los que se encuentra escolarizado el alumnado que compone la muestra.

2.2. Instrumentos

Para esta investigación se confeccionaron dos cuestionarios uno para el alumnado y otro para los profesionales del centro. El del alumnado cuenta con un total de 12 preguntas, siendo las 5 primeras cuestiones que atienden a las diferentes variables descritas anteriormente, y de las 8 restantes, 7 son de elección múltiple (sólo se puede elegir una respuesta). El cuestionario de los profesionales consta de un total de 6 preguntas atendiendo a las variables planteadas.

3. RESULTADOS

3.1 Respuesta educativa

El 100% de los profesionales encuestados manifiestan que en su colegio no existe un protocolo oficial, ni se aplican medidas específicas a no ser que exista algún tipo de dificultad de aprendizaje. De ellos el 34,8% refieren que establecen medidas de apoyo específico atendiendo a la situación familiar y social del alumnado. El 62% considera que les falta formación específica para entender y atender a este alumnado. En cuanto a la coordinación entre los diferentes profesionales de los centros educativos y de los centros de protección el 52% aprecian que es fluida y constante y una periodicidad mensual a lo largo del curso.

3.2. Percepción del alumnado del sistema de protección sobre la atención escolar recibida

En relación al tiempo de estancia en el centro de acogida, el alumnado que lleva más tiempo con una medida de protección valoran más positivamente (63,3%) al centro, y son conocedores de la influencia del mismo sobre los centros educativos, siendo las respuestas más negativas (36,7%) y de rechazo cuanto menos tiempo lleven en el centro.

Por otra parte, más de la mitad de los niños encuestados consideran como muy positivo (5,5 %) y positivo (52 %) que sus profesores conozcan cual es su situación personal y familiar, ya que puede ser beneficioso para que puedan ayudarles a resolver sus problemas y sepan entender sus momentos de dificultad. Por el contrario el 11,11% lo consideran negativo y el 32 % indiferente. Además, el 89% de los encuestados entiende que, tendrán influencia directa en su proceso formativo el que

los profesores sepan que están en un centro de menores. El 88,29 % sienten que sus profesores se preocupan por ellos, mientras que el 12% se sienten poco valorados. En cuanto al apoyo que reciben en el colegio, atendiendo exclusivamente a sus problemas familiares, personales y sociales, sin que tengan ningún tipo de dificultad académica, el 65% manifiesta no recibir ningún tipo de apoyo ni ayuda, respondiendo sólo un 12% que cuenta con algún tipo de apoyo permanente, y el resto 23% que cuentan con apoyo pero de manera puntual y no como algo establecido regularmente. El tipo de apoyo más aplicado es el individualizado, seguido del trabajo con orientador.

El 71,5% de los entrevistados tienen claro que el hecho de estar en un centro de protección tiene una influencia positiva en su rendimiento escolar, complementado en sus manifestaciones en la importancia del apoyo escolar que reciben por parte del Equipo Educativo de los mismos. El 28,5 lo valoran como indiferente. En la misma línea que la cuestión anterior, el 83% de los alumnos encuestados manifiestan que el hecho de estar en el centro de menores tiene una incidencia directa en las notas que obtienen, siendo más positivas por norma general que si no acudieran al centro de protección. Por último, en el cuestionario de los niños y niñas, destaca que solo el 11% considera que podría recibir a diario, en su hogar, el apoyo escolar que reciben en el centro de protección, mientras que el 89% consideran que en su entorno familiar no podría recibir ni contar con el apoyo académico diario que reciben en el centro de protección. Estos porcentajes dejan claro las carencias y dificultades, así como la gran posibilidad de exclusión social que estos alumnos viven en sus casas antes de tener la oportunidad de entrar en un centro de protección de menores.

4. DISCUSIÓN

En primer lugar en relación con la respuesta educativa los resultados indican que no existe un protocolo oficial, ni aplican medidas específicas. Además, los profesionales (orientadores y tutores) consideran que los niños del sistema de protección no tienen ningún problema que les afecte en la escuela más allá de lo que sea puramente de dificultades de aprendizaje. Estos resultados relejan lo manifestado en los estudios realizados por Dixon (2016), Edwards (2016), Leslie y Mohammed (2015) y Zetlin et al. (2012) quienes argumentan, que cuando el alumnado necesita medidas o apoyos específicos, no sólo en el ámbito de las enseñanzas instrumentales, también personales, y no son satisfechas podría suponer una barrera para el proceso de aprendizaje y la inclusión; mientras que cuando se les proporcionan las medidas de apoyo específicas, se tienen en cuenta sus intereses, se les ayuda a desarrollar

estrategias para afrontar las adversidades académicas y personales, y se generan expectativas positivas para sus logros escolares, se estaría fomentado el éxito académico de este tipo de alumnado.

En nuestro estudio, al igual que lo señalado por Martín et al. (2008), Morton (2015), Sugden (2013), Zetlin et al. (2012), se pone de manifiesto que el profesorado no está adecuadamente formado para dar una respuesta adecuada y estrategias de intervención eficaces a las necesidades planteadas por el alumnado en el ámbito escolar, lo que constituye una barrera en el aprendizaje.

Por lo que respecta a la coordinación entre los profesionales de los centros nuestros datos discrepan de los aportados por otras investigaciones (Ferguson y Wolkow, 2012; Harder et al., 2014; Weinberg et al., 2014), los cuales consideran que no hay una adecuada coordinación entre los profesionales del centro residencial y los centros educativos, lo que dificulta mejorar los logros escolares de los menores.

En relación al tiempo de estancia en el centro de acogida, el alumnado que lleva más tiempo con una medida de protección valoran más positivamente (63,3%), datos que contrastan con los obtenidos por Tavares-Rodrigues et al. (2019) quienes encontraron que cuantos más años pasa el menor en acogimiento residencial, mayor es la probabilidad de abandonar los estudios tras completar la enseñanza obligatoria.

En relación a la percepción del alumnado sobre la atención recibida, nuestro estudio coincide con lo manifestado por diversos estudios (Edwards, 2016; Leslie y Mohammed, 2015; Morton, 2015; Sugden, 2013) para los cuales, el conocimiento por parte del profesorado de la situación personal del alumnado influye positivamente en la adopción de medidas de tipo individualizado, en el establecimiento de la empatía lo que lleva al alumnado a sentirse seguro y a generar confianza en el profesorado. Todo ello repercute en el bienestar de este alumnado y, como consecuencia en un adecuado desarrollo de su progreso educativo y académico.

En relación a la influencia que tiene para su organización y rendimiento académico el hecho de estar en un centro de protección, nuestros resultados coinciden con los de Berridge (2017) al considerar el alumnado que el ambiente del centro repercute positivamente en dichas variables, más que si se encontraran viviendo con sus familias.

Los datos obtenidos en este estudio exploratorio, y a pesar de sus limitaciones por la muestra conseguida, ponen de manifiesto que además del acogimiento residencial existen otros factores que inciden en el proceso educativo. Es por ello, que los centros educativos deben proporcionar medidas de apoyo específicas, recursos humanos especializados, materiales específicos, formación del profesorado, coordinación entre profesionales de los distintos centros con el objetivo de compensar las desventajas educativas, sociales y familiares en las que se encuentra este alumnado. De esta forma se conseguirá la integración social y laboral de los menores durante su estancia en acogimiento residencial y tras su salida del centro.

5. REFERENCIAS

- Berridge, D. (2017). The education of children in care: Agency and resilience. *Children and Youth Services Review*, 77(April), 86-93.
- Cameron, C., Jackson, S., Hauari, H. y Hollingworth, K. (2012). Continuing educational participation among children in care in five countries: Some issues of social class. *Journal of Education Policy*, 27(3), 387-399. <https://doi.org/10.1080/02680939.2011.644811>.
- Dixon, J. (2016). Opportunities and Challenges: Supporting journeys into education and employment for young people leaving care in England. *Revista Española de Pedagogía*, 263, 13-29.
- Echeita Sarronandía, G. (2013). Inclusión y exclusión educativa. De nuevo “Voz y quebranto”. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 99-118.
- Edwards, L. N. (2016). Looking after the teachers: exploring the emotional labour experienced by teachers of looked after children. *Educational Psychology in Practice*, 32(1), 54-72. <https://doi.org/10.1080/02667363.2015.1112256>.
- Evans, R., Brown, R., Rees, G. y Smith, P. (2016). Systematic review of educational interventions for looked-after children and young people : Recommendations for intervention development and evaluation. *British Educational Research Journal*, 1-27. <https://doi.org/10.1002/berj.3252>.
- Ferguson, H. B. y Wolkow, K. (2012). Educating children and youth in care: A review of barriers to school progress and strategies for change. *Children and Youth Services Review*, 34(6), 1143-1149. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2012.01.034>.
- Flynn, R. J., Tessier, N. G. y Coulombe, D. (2013). Placement, protective and risk factors in the educational success of young people in care: Cross-sectional and

- longitudinal analyses. *European Journal of Social Work*, 16(1), 70-87. <https://doi.org/10.1080/13691457.2012.722985>.
- González-García, C., Lázaro-Visa, S., Santos, I., Fernández del Valle, J.F. y Bravo, A. (2017). School functioning of a particularly vulnerable group: Children and young people in residential child care. *Frontiers in Psychology*, 8, 1-12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01116>.
- Harder, A., Huyghen, A.M., Knot-Dickscheit, J., Kalverboer, M.E., Köngeter, S., Zeller, M. y Knorth, E.J. (2014). Education Secured? The school performance of adolescents in secure residential youth care. *Child Youth Care Forum*, 43, 251-268.
- Jackson, S. y Cameron, C. (2012). Leaving care: Looking ahead and aiming higher. *Children and Youth Services Review*, 34, 1107-1114. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2012.01.041>.
- Leslie, C. y Mohammed, A. (2015). Inclusion of looked after children in education. *Scottish Journal of residential Childcare*, 14(1), 1-20.
- Martín, E., Muñoz, M.C., Rodríguez, T. y Pérez, Y. (2008). De la residencia a la escuela: la integración social de los menores en acogimiento residencial con el grupo de iguales en el contexto escolar. *Psicothema* (20), 3, 376-382.
- Martínez, B., Alonso, I., Martínez, I. y Olea, M. J. (2018). Colaboración y redessocioeducativas para la inclusión de la infancia vulnerable. *Educatio Siglo XXI*, 36(2), 21. <https://doi.org/10.6018/j/332991>.
- Montserrat, C. y Casas, F. (2018). The education of children and adolescents in out-of-home care: A problem or an opportunity? Results of a longitudinal study. *European Journal of Social Work*, 21(5), 750-763. <https://doi.org/10.1080/13691457.2017.1318832>.
- Montserrat, C., Casas, F. y Baena, M. (2015). *La educación de niños, niñas y adolescentes en el sistema de protección. ¿Un problema o una oportunidad?* Documenta Universitaria.
- Montserrat, C., Casas, F. y Bertrán, I. (2013). Desigualdad de oportunidades educativas entre los adolescentes en acogimiento residencial y familiar. *Infancia y Aprendizaje*, 36(4), 443-453. <https://doi.org/10.1174/021037013808200267>.
- Morales-Ocaña, A. y Pérez-García, P. (2018): Children living in residential care from teachers' voices, *European Journal of Social Work*. <https://doi.org/10.1080/13691457.2018.1532956>.
- Morton, B. M. (2015). Barriers to Academic Achievement for Foster Youth: The Story Behind the Statistics. *Journal of Research in Childhood Education*, 29(4), 476-491. <https://doi.org/10.1080/02568543.2015.1073817>.
- Murillo, F. J. y Martínez-Garrido, C. (2018). Magnitud de la Segregación escolar por nivel socioeconómico en España y sus Comunidades Autónomas y comparación con

- los países de la Unión Europea. *RASE: Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 11(1), 37-58. <https://doi.org/10.7203/rase.11.1.10129>.
- O'Higgins, A., Sebba, J. y Gardner, F. (2017). What are the factors associated with educational achievement for children in kinship or foster care: A systematic review. *Children and Youth Services Review*, 79, 198-220. <https://doi.org/10.1016/J.CHILDYOUTH.2017.06.004>.
- Olsen, R. F. y de Montgomery, Ch. J. (2018). Revisiting Out-Of-Home Placed Children's Poor Educational Outcomes –Is school change part of the explanation?. *Children and Youth Services Review*, 88, 103-113.
- Ozawa, E. y Hirata, Y. (2020). High School Dropout Rates of Japanese Youth in Residential Care: An examination of major risk factors. *Behavioral Sciences*, (10), 1, 1-8.
- Palacios, J., Jiménez, J., Espert, M. y Fuchs, N. (2014), *Entiéndeme, enséñame. Guía para la atención educativa al alumnado en situaciones de acogimiento familiar, adopción y acogimiento residencial*. Junta de Andalucía.
- Pecora, P. J. (2012). Maximizing educational achievement of youth in foster care and alumni: Factors associated with success. *Children and Youth Services Review*, 34, 1121–1129. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2012.01.044>.
- Pérez Gómez, Á. (2014). Nivel sociocultural y rendimiento académico. ¿Mera coincidencia? *Cuadernos de Pedagogía*, 448.
- Rodríguez-Rodríguez, D. y Pérez-Montesdeoca, H. (2022). Revisión sobre el desarrollo educativo de los menores en acogimiento residencial. Una comparación internacional. *Perfiles Educativos*, XLIV, 177. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2022.177.60077>.
- Sugden, E. J. (2013). Looked-after Children: What supports them to learn? *Educational Psychology in Practice*, 29(4), 367-382. <https://doi.org/10.1080/02667363.2013.846849>.
- Tarabini, A., Curran, M., Montes, A. y Parcerisa, L. (2019). Can educational engagement prevent Early School Leaving? Unpacking the school's effect on educational success. *Educational Studies*, 45(2), 226-241. <https://doi.org/10.1080/03055698.2018.1446327>.
- Tavares-Rodrigues, A., González-García, C., Bravo, A. y Fernández del Valle, J. (2019). Evaluación de necesidades de jóvenes en acogimiento residencial en Portugal. *Revista de Psicología Social*, (34)2, 354-382.
- Weinberg, L. A., Oshiro, M. y Shea, N. (2014). Education liaisons work to improve educational outcomes of foster youth: A mixed methods case study. *Children and Youth Services Review*, 41, 45-52.

Zetlin, A., MacLeod, E. y Kimm, C. (2012). Beginning teacher challenges instructing students who are in foster care. *Remedial and Special Education*, 33(1), 4-13. <https://doi.org/10.1177/0741932510362506>.

NIÑEZ MIGRANTE Y ENCRUCIJADAS DE LA MOVILIDAD EN ANDALUCÍA

Almudena Macías-León

Universidad de Málaga

José David Gutiérrez-Sánchez

Universidad de Málaga

Rafael Arredondo-Quijada

Universidad de Málaga

1. RESUMEN

El siguiente trabajo se trata de un ensayo en torno a la situación de niños y niñas migrantes no acompañados en la Comunidad Autónoma de Andalucía. Partiendo de los postulados de diferentes teóricos en torno a la movilidad, el texto trata de dar luz a la situación que vive la niñez en contextos fronterizos. Los niños y niñas migrantes no acompañados más allá de movilizarse espacialmente aprenden a transitar dentro de las limitaciones existentes en los sistemas de protección y acogida. La comunidad andaluza como lugar frontera permite situar la perspectiva de la navegación social, próxima a las teorías de la movilidad, sirviendo además de punto de exploración entre el modo que los niños y niñas ven el mundo, el papel que albergan en los contextos móviles y las dificultades existentes partiendo de diversas dimensiones (Kohli, 2014), en frontera, en el tiempo y en la madurez hacia la vida adulta.

2. INTRODUCCIÓN

La (in) movilidad de niños y niñas migrantes no acompañados en Andalucía es un fenómeno que data en torno a los años noventa y que se configura de forma paralela a la del conjunto del Estado español. En España es el Reglamento de la Ley de Extranjería (RLE)¹⁸, en su artículo 189, el que reconoce como menor extranjero no acompañado al menor de dieciocho años que llegue a territorio español sin venir acompañado de un adulto responsable de él, ya sea legalmente o con arreglo a la costumbre, apreciándose riesgo de desprotección del menor, mientras tal adulto

responsable no se haya hecho cargo efectivamente del menor, así como a cualquier menor extranjero que una vez en España se encuentre en aquella situación³.

Se trata de un fenómeno peculiar que retiene dos características importantes, por un lado, aspectos que giran alrededor de leyes migratorias que se van desarrollando a lo largo de las décadas y, por otro lado, tratar con población menor de edad que dispone de una intervención especial tal y como apunta la Convención sobre los Derechos del Niño de 1989 (Gutiérrez et al, 2023). El fenómeno tiene una relación directa con las situaciones sociopolíticas de los países de origen, lo cual ha experimentado flujos variables que, sobre todo, tienen como punto de origen contextos de pobreza y violencia, entre otros condicionantes.

La infancia, como han señalado diversos autores en los últimos años, ocupa un lugar propio en los escenarios múltiples de la movilidad humana (Kohli, 2006; Quiroga, 2009; Vacchiano, 2014), donde es posible observar procesos, proyectos migratorios y variables que inciden sobre la misma movilidad. Este trabajo partiendo de la perspectiva de la navegación social desarrollada por Vigh (2006), aborda la movilidad humana en la infancia en relación a las restricciones y posibilidades que tienen lugar en la Comunidad Autónoma de Andalucía. Por lo tanto, se procura abrir, más que cerrar de manera irrefutable, interrogantes sobre la capacidad de la infancia migrante en su propia adaptación a las encrucijadas que infieren en sus proyectos migratorios y, además, proponer nuevos posicionamientos de estudio del fenómeno desde una óptica reflexiva. En definitiva, se plantea reconocer a los actores en sus estrategias y dinámicas, así como, identificar diversos componentes epistemológicos que se configuran en la movilidad infantil.

3. MOVILIDAD Y NAVEGACIÓN SOCIAL

Creswell en el año 2006 expuso como la movilidad se puede representar bajo múltiples formas, las cuales siempre se materializan y están en constante relación con el tiempo y el espacio. El tiempo y el espacio cobran diversas dimensiones en su relación con el poder (Marcu, 2018), siendo la movilidad parte del proceso de desarrollo social de producción y reproducción. Bauman (2007) en sus estudios sobre *modernidad líquida*, manifestaba como la movilidad ya no se refiere

³ Artículo 189 del Real Decreto 557/2011, de 20 de abril, por el que se aprueba el Reglamento de la Ley Orgánica 4/2000, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social. (BOE 30 de abril de 2011)

exclusivamente al desplazamiento como tal, sino que se dan lugar distintas variables que tornan más complejas las movilidades en todos sus ámbitos (corporales, transporte, comunicaciones). De estas y otras cuestiones, nace un nuevo paradigma de movilidad, el cual expone que las teorías actuales van más allá del sedentarismo y movilidad vertical (Urry, 2000), para dar lugar a una movilidad horizontal donde convergen otros aspectos que pueden interactuar entre sí (Mendoza, 2018).

Si nos aproximamos a los estudios de Massey (1993), el autor manifiesta que la movilidad está sujeta a las estructuras irregulares del poder, por lo tanto, los sujetos que practican la movilidad no se encuentran todos desde el mismo posicionamiento respecto a los territorios. La diferencia con respecto al poder es categorizada por circunstancias históricas, políticas, sociales, económicas y culturales (Gutiérrez et al, 2020), es decir, no todos los sujetos disponen de la misma posibilidad de desplazarse en términos de igualdad.

En este sentido Bauman establece que el principal factor explicativo de la estratificación social de la sociedad actual es el acceso de los miembros de la misma a la movilidad global. La dimensión que estratifica la sociedad es el grado de movilidad, esto es, la libertad de los individuos de elegir dónde permanecer. Para algunas personas no existen fronteras extraterritoriales, pudiendo acceder a los distintos recursos y lugares. Para otras personas las fronteras son infranqueables y son objeto de políticas de control discriminatorias. Los primeros viajan legalmente y son bienvenidos en los países de destino. Los segundos son siempre objeto de sospecha, viajan ilegalmente, pagando unos precios muy elevados pudiendo ser arrestados y deportados en cuanto llegan al país de destino (Bauman, 2000). Es en este contexto de oportunidades y vulnerabilidad donde debemos analizar la realidad de la niñez migrante en Andalucía.

En los estudios en torno a movilidad e infancia, es posible detenerse en el concepto desarrollado por Vigh (2006) denominado como *navegación social*. Marcu (2018:33) define la navegación social como “forma de agencia que supone la habilidad de actuar en relación a las restricciones y posibilidades, así como la habilidad de trazar y actualizar uno de los movimientos presentes hacia un futuro imaginado”. Se hace alusión a las tácticas y estrategias de los sujetos en los procesos de movilidad, es decir, aquellas respuestas creativas de los individuos respecto a las estructuras de las sociedades.

Partiendo del concepto señalado por Vigh y si se lleva a cabo una analogía con la niñez migrante, es posible ampliar los estudios en torno al fenómeno. Por medio de la navegación social podemos aproximarnos al camino donde se produce el movimiento en medio de cambiantes circunstancias sociales que son características del fenómeno de niños y niñas migrantes no acompañados. Estos niños y niñas aprender a “navegar” dentro de las limitaciones existentes en los sistemas de protección y acogida además de los contextos fronterizos.

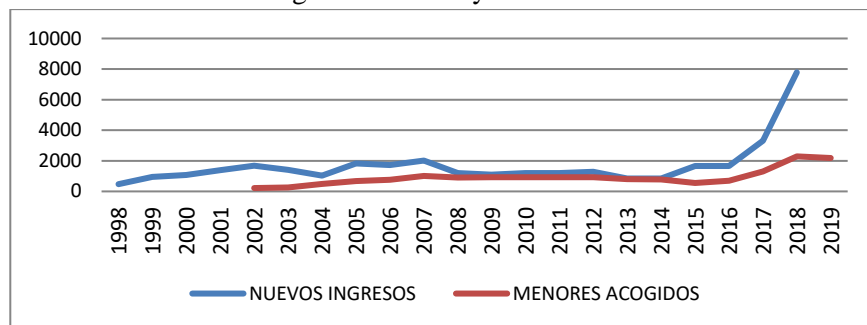
4. NIÑEZ MIGRANTE NO ACOMPAÑADA EN ANDALUCÍA

Los flujos migratorios de población infantil no acompañada que se dirigen a la Comunidad Autónoma de Andalucía, expresan, a pesar de ser un fenómeno originario de los años noventa, nuevas formas de vulnerabilidad (Gutiérrez y Gimeno, 2019). Estas nuevas formas no solo están unidas a situaciones de pobreza y violencia sino también a políticas que inciden en la movilidad donde es posible apreciar problemas de inclusión y exclusión social (Gutiérrez et al, 2023). Múltiples estudios sobre movilidad han analizado la dualidad existente entre protección-desprotección (Epelde, 2017), las estrategias utilizadas por los sujetos en sus proyectos migratorios (Gutiérrez y Gimeno, 2019), el papel de los sistemas de protección (Quiroga, 2009), y los procesos de inclusión social en destino (Gimeno, 2018).

Kohli (2006), nos señala como la movilidad en etapas como las que se abordan en este trabajo, se dan lugar en tres dimensiones: a través de los territorios, a lo largo del tiempo y en la transición psicológica a la madurez. Los territorios nos expresan los riesgos existentes y a los que quedan expuestos los niños y niñas en sus procesos migratorios o de movilidad. Estos riesgos se materializan en leyes restrictivas, peligros para la integridad física y psicológica e incidentes incluso dentro de los sistemas de protección. Los territorios nos recuerdan la vulnerabilidad que padecen los menores, los cuales se ven forzados a navegar entre los peligros generando una adaptación que en repetidas ocasiones tiene un carácter momentáneo. En relación al tiempo, a mayor constancia de la vivencias territoriales, mayor es, por tanto, padecer impedimentos en el proceso de movilidad. El tiempo no alberga en sí la vulnerabilidad, aunque la probabilidad aumenta en función de la durabilidad. Finalmente, la transición psicológica es una dimensión importante en cuanto afecta a decisiones, gestión de la frustración, madurez y mantenimiento de la (in) movilidad.

Los datos nos pueden ayudar a comprender la dimensión del fenómeno en los últimos años. La siguiente gráfica nos muestra la tendencia previamente a la pandemia por la Covid-19 en la región andaluza.

Gráfica 1. Evolución Llegadas de niños y niñas.



Fuente: elaboración propia en base a información del Observatorio de la Infancia en Andalucía

En la evolución del fenómeno guarda relación con los acontecimientos sociales y políticos a lo largo del tiempo. Por ejemplo, la disminución de llegadas a partir de la crisis de 2008 o, por otro lado, la tendencia positiva en 2018 que sufrió un parón importante con la llegada de la pandemia en 2020. La gráfica nos muestra ingresos y menores acogidos. La diferencia entre ambas líneas, sobre todo, se relaciona con la cantidad de abandonos voluntarios, la determinación de la mayoría de edad, la reunificación familiar o la continuación del proyecto migratorio tanto en el resto de España como en Europa. De forma concreta en 2020 se registraron en Andalucía 954 nuevos ingresos, lo que indica que la cifra sufrió una reducción del 71,9% respecto a 2019 (3.394 nuevos ingresos). Desde 2021 a la actualidad la tendencia vuelve a crecer, pero a un ritmo más lento.

5. AGENCIA Y MOVILIDAD

Howard (2008:19) expresa que “la migración autónoma de menores de edad responde a factores estructurales específicos y debe ser representada cuidadosamente teniendo en cuenta a las *agentive decision* tanto de niños y niñas como de los adultos”. Es decir, nos encontramos ante un tipo de agente migratorio que avanza sobre las trayectorias geográficas de las migraciones adultas pero que, sin embargo, alberga su propia dinamicidad y naturaleza.

En sus estudios sobre migraciones de niños y niñas con carácter independiente, Bhabha (2008) diferencia entre diversas situaciones que pueden tener lugar:

- Menores que tienen como objetivo desplazarse con el objetivo de encontrar mejores oportunidades de empleo o educativas.
- Menores que huyen de situaciones de conflictos armados, pobreza, contextos familiares adversos, entre otras.
- Menores que desean reagruparse familiarmente.
- Menores que se desplazan en redes de trata o tráfico.

Es, por tanto, trascendental, aproximarnos a la capacidad individual de niños y niñas en la toma autónoma de decisiones la cual guarda una relación directa con las circunstancias que existen a su alrededor. En este sentido, en los últimos años, existe una dicotomía en cuanto a la intervención social por la doble condición que concurre, en cuanto a sujetos de protección y como sujetos de control. La cuestión relevante está en cómo se prioriza el control en detrimento de la protección de la infancia (Jiménez, 2020). Una solución al respecto parte por atender a la infancia sin estar sujetos a condicionantes normativos de control y, además, atender a las demandas de los niños y niñas escuchando sus intereses personales individualmente.

6. CONCLUSIONES

En este trabajo se han analizado los desplazamientos de niños y niñas migrantes no acompañados a la Comunidad Autónoma de Andalucía, desde la perspectiva de la movilidad y en concreto desde el concepto de navegación social desarrollado por Vigh. Se ha llegado a la conclusión de que los modos de interpretación del fenómeno deben actualizarse pasando desde una observación vertical hacia una horizontal de los hechos. El conjunto de variables que pueden incidir en los proyectos migratorios de los sujetos, manifiestan el desarrollo de habilidades y destrezas, los cuáles los hacen más adaptados a los vaivenes políticos, sociales o culturales que puedan darse. La perspectiva de la navegación social nos ayuda a percibir como investigadores o profesionales de lo social y educativo, aquellas construcciones sociales mentales que se manifiestan en los individuos desde un punto de vista empático, es decir, separándonos de la perspectiva adultocéntrica presente en diversos estudios o acciones en materia de infancia e incluso juventud.

La navegación social estimula indagar en las formas de agencia existentes en relación con las restricciones y potencialidades, así como de comprender la habilidad de actualizar y, por tanto, dirigir un movimiento o movimientos actuales hacia un futuro imaginado. Según Kohli (2006) existen tres dimensiones relevantes en el estudio de la movilidad de la infancia y juventud; el estudio de los territorios, el tiempo y la madurez personal.

Los niños y niñas migrantes no acompañados que viven o se desplazan hacia la Comunidad Autónoma de Andalucía experimentan situaciones de dificultad y exclusión social. Por lo tanto, es relevante estudiar la dicotomía existente entre protección y desprotección de los sistemas orientados a socorrer y atender a la infancia con carácter integral.

7. REFERENCIAS

- Bauman, Z. (2000). *Globalization: The Human Consequences*. Cambridge, Blackwell Publishers.
- Bauman, Z. (2007). *Liquid Times: Living in an Age of Uncertainty*. Cambridge Polity Press.
- Bhabha, J. (2008). Independent Children, Inconscient Adults: International Child Migration and the Legal Framework. *Innocenti Discussion Paper*, nº08/3, UNICEF.
- Creswell, T. (2006). *On the Move: Mobility in the Modern Western World*. Routledge.
- Epelde, M. (2017). Migrantes no acompañados. El proyecto Izeba de Gipuzkoa. En A. Jiménez, J.D. Gutiérrez, I. Reis, J.J. Leiva, C. Silva, M.I. Iglesias y D. De Micheli (Coords.), *Reconstruyendo un mundo con ojos de niñas: entre la pobreza y la educación*. (175-185). GEU Editorial.
- Gimeno, C. (2018). Retos de la acogida residencial a menores que migran solos: hacia un Trabajo Social transnacional. *Cuadernos de Trabajo Social*, 31(1), 95-108.
- Gutiérrez, J.D. Epelde, M. Abolafio, E. (2023). Inserción sociolaboral de jóvenes inmigrantes no acompañados/as. ¿una respuesta efectiva en el camino hacia la autonomía? *Migraciones*, 57, 1-20.
- Gutiérrez, J.D., Abolafio, E. y Herrera, M.R. (2020). Andalucía territorio puente: alcanzar el Sur buscando el Norte. En V. Quiroga y E. Chagas (Coord.), *Empuje y audacia: migración transfronteriza de adolescentes y jóvenes no acompañados/as*. (185-208). Siglo XXI.

- Gutiérrez, J.D. y Gimeno, C. (2019). Jóvenes romaníes en asentamientos chabolistas: movilidad y contextos de exclusión en España y Francia. *Revista de Humanidades*, 38, 135-160.
- Howard, N. (2008). *Independent Child Migration in Southern Benin: An Ethnographic Challenge to the Pathological Paradigm*. Tesis de Máster de Filosofía y Desarrollo. Department on International Development “Queen Elizabeth House”. Universidad de Oxford, St. Anthony’s College.
- Jiménez, M. (2020). Repensando las movilidades adolescents. Circulación infantil, migración autónoma y sistemas de dependencia. En V. Quiroga y E. Chagas (Coords.), *Empuje y audacia: migración transfronteriza de adolescentes y jóvenes no acompañados*. (19-36). Siglo XXI.
- Kohli, R.K.S. (2006). The comfort of strangers: Social Work practice with unaccompanied asylum seeking children and young people in the UK. *Child and Family Social Work*, 11, 1-10.
- Marcu, S. (2018). *Geografías de la movilidad humana en el Siglo XXI: jóvenes de la Europa del Este en España*. Ediciones Complutense.
- Massey, D. (1993). Power-geometry and a progressive sense of place. En J. Bird, B. Curtis, T. Putman, B. Robertson, L. Tickner (Coords.), *Mapping the Futures: Local Cultures, Global Change*. (59-69). Routledge.
- Mendoza, C. (2018). Migración y movilidad de los trabajadores cualificados extranjeros de las empresas de México. *Iztapalapa*, 84, 15-47.
- Quiroga, V. (2009). Menores migrantes no acompañados: nuevos perfiles, nuevas necesidades. *En la Calle: revista sobre situaciones de riesgo social*, 14, 8-14.
- Urry, J. (2000). *Sociology beyond Societies: Mobilities for the Twenty First Century*. Routledge.
- Vacchiano, F. (2014). Adolescentes globales y ciudadanía material: la movilidad como forma de “estar-en-el-tiempo”. En A. Jiménez, A. Pantoja, J.J. Leiva y E. Moreno (Coords.), *Infancia en contextos de riesgo. XXV años de la Convención sobre los Derechos del Niño*. (87-96). GEU Editorial.
- Vigh, H.E. (2006). *Navigating terrains of war: Youth and soldiering in Guinea Bissau*. Berghahn Books.

APLICACIÓN DE LOS PRINCIPIOS DE INTERÉS SUPERIOR DEL NIÑO/A Y DERECHO DE LOS NIÑOS/AS/ADOLESCENTES A SER ESCUCHADOS Y A EXPRESAR SU OPINIÓN EN LAS POLÍTICAS SOCIALES EN CATALUNYA

Josep Maria Torralba Roselló

Universitat de Barcelona

Matilde González Jiménez

Generalitat de Catalunya

1. INTRODUCCIÓN

Desde la Comisión de Infancia y Familia del Colegio Oficial de Trabajo Social de Catalunya se elaboró y publicó un Dictamen con el título *La perspectiva de infancia en las políticas sociales en Catalunya*. Los miembros de la Comisión hemos seguido trabajando en el análisis de como se están aplicando los principios de *interés superior del niño/a* y del *derecho de los Niños, Niñas y Adolescentes (NNA) a ser escuchados y a expresar su opinión* en las distintas políticas sociales sectoriales de *justicia, salud, educación, vivienda, servicios sociales y migración* donde trabajan y actúan los/las trabajadores/as sociales como diversos ámbitos de intervención profesional.

A continuación, se definen estos principios según leyes y normativas de ámbito estatal, autonómico y también a nivel internacional. Se presenta el análisis de la aplicación y seguimiento de estos principios en las diferentes políticas sociales sectoriales, y las dificultades o retos en operativizar y concretar el significado de estos principios y garantizar su materialización en los programas y proyectos de políticas públicas sociales. Y se finaliza el capítulo con un apartado de conclusiones y recomendaciones que hemos consensuado y argumentado como comisión de trabajo profesional.

2. LOS PRINCIPIOS DE INTERÉS SUPERIOR DEL NIÑO/A Y DERECHO DE LOS NIÑOS/AS/ADOLESCENTES A SER ESCUCHADOS Y A EXPRESAR SU OPINIÓN.

El principio de interés superior del niño/a incorporado ya en la Convención sobre los Derechos del Niño (1989) en su artículo 3, se convierte en un concepto jurídico que traspasa el ámbito público y privado, y que se rige por numerosas normativas de carácter internacional, estatal y autonómica. Así, la Ley Orgánica 1/1996, de 15 de

enero, de Protección Jurídica del Menor, en su artículo 2 indica que el interés superior del niño/a debe ser valorado y considerado en todas las acciones y decisiones que le conciernen, tanto en el ámbito público como privado, y prevalece sobre cualquier otro interés legítimo en la aplicación de la normativa y en las medidas que adopten las instituciones, los tribunales o los órganos legislativos. Además, establece unos criterios generales a efectos de interpretación y una serie de elementos que ayudarán a la ponderación, así como las garantías para que sea respetado este principio. Cabe destacar los siguientes:

- El derecho de los NNA a ser informados, a ser escuchados y a participar en el proceso de acuerdo con la normativa vigente;
- La participación de profesionales expertos y cualificados, en su caso;
- La participación de progenitores, tutores o representantes legales, si hubiera conflicto o discrepancia, y del Ministerio Fiscal si deben defenderse sus intereses;
- Las decisiones deben incluir los criterios utilizados y los elementos aplicados para ponderar los criterios e intereses, y recursos que permitan revisar la decisión.

En Catalunya, la Ley 14/2010, de los Derechos y Oportunidades en la Infancia y la Adolescencia (LDOIA), en su artículo 5 se establece que el interés superior del niño/a debe ser el principio inspirador de las decisiones y actuaciones que lleven a cabo los progenitores/tutores, instituciones públicas y privadas que afecten a NNA. Se indican unos criterios para ponderar este derecho y que se basan en atender las necesidades de los NNA, su opinión, deseos y su individualidad en el marco familiar y social. También se remarca la necesidad de la participación de los NNA en la evaluación de normas y políticas públicas. En esta línea, la Observación General núm.14, de 29 de mayo de 2013, del Comité de las Naciones Unidas de Derechos del Niño sobre el artículo 3 de la Convención de los Derechos del Niño (1989), apunta que el interés superior del niño debe ser una consideración primordial y que supone un triple contenido:

- Es un derecho que debe garantizarse en cualquier decisión que afecte a la vida de los NNA;
- Es un principio de carácter interpretativo, por tanto, si una disposición jurídica puede ser interpretada de forma diversa, debe optarse por la que mejor responda a los intereses de los NNA;

- Es una norma de procedimiento, porque siempre que se tome una decisión que afecte a un niño/a, o a un grupo concreto como los NNA en general, debe realizarse una estimación de las repercusiones positivas o negativas que tiene la decisión.

Asimismo, la LDOIA, en su artículo 7, regula el derecho de los NNA a ser escuchados de acuerdo con sus capacidades evolutivas y las competencias alcanzadas y, en cualquier caso, a partir de los doce años deben ser escuchados tanto en el ámbito familiar, escolar y social como en los procedimientos administrativos y judiciales en los que se encuentren directamente implicados y que aboquen a una decisión que afecte a su entorno personal, familiar, social o patrimonial. También se indica que deben respetarse en condiciones de discreción, intimidad, seguridad, recepción de apoyo, libertad y adecuación a la situación. De igual forma, es interesante reseñar el informe *Estudio sobre la escucha y el interés superior del menor. Revisión judicial de medidas de protección y procesos de familia* elaborado por el Defensor del Pueblo (2014), en el que se señala que la escucha de un menor es una facultad judicial, pero se argumenta la carencia de un método y una fase ajustada en los procedimientos de escucha de los NNA.

En la legislación más reciente, hay dos normas que han puesto el acento en la escucha de los NNA y en garantizar los derechos de los niños/as incorporando la perspectiva de género. La Ley Orgánica 8/2021, de 4 de junio, de Protección Integral a la Infancia y la Adolescencia frente a la Violencia (LOPVI) reconoce los derechos de los NNA frente a la violencia, y entre los cuales se destacan el derecho a la información y el asesoramiento, a ser escuchados, a la atención integral, a intervenir en el procedimiento judicial o a la asistencia jurídica gratuita. Esta ley refuerza el derecho de escucha del niño/a como garantía de su protección, de forma que el niño/a pueda presentar una denuncia sin la presencia de un adulto responsable, dando más peso a la opinión del niño/a frente a la opinión del adulto, y articulando la figura del defensor judicial para defender sus intereses. También promueve la prevención y la formación especializada de los profesionales como instrumentos para la lucha contra la violencia, y apuesta por la creación de unos juzgados especializados en violencia contra la infancia y la adolescencia.

Por otra parte, el Decreto Ley 26/2021, de 30 de noviembre, de modificación del Libro Segundo del Código Civil de Catalunya en relación con la violencia vicaria que modifica el Código Civil Catalán, se prohíben las estancias, comunicaciones y

relaciones con los hijos/as para el progenitor que se encuentre en un proceso penal por atentar contra la vida, la integridad física o moral, la libertad o indemnidad sexual del otro progenitor o de los hijos/as, así como en los casos en que el progenitor esté en prisión por estos delitos. Asimismo, se establece la regulación que hace referencia a los procesos civiles de separación y divorcio en los que el juez podrá establecer, de forma excepcional, un régimen de estancias o comunicaciones en interés de los NNA, siempre que estos hayan sido escuchados y tengan la capacidad natural suficiente. Por tanto, se remarca la necesidad de escuchar a los NNA pero teniendo en cuenta su grado de madurez.

3. ANÁLISIS DE LA APLICACIÓN DE LOS PRINCIPIOS EN LAS DISTINTAS POLÍTICAS SOCIALES SECTORIALES EN CATALUNYA.

En todas las distintas políticas sociales sectoriales en Catalunya analizadas, se ha observado que el interés superior del niño/a es el principio que inspira a todas las políticas sociales, pero la complejidad de este principio y su materialización según la normativa internacional, estatal y autonómica vigente comporta que no siempre se puedan llevar a cabo las acciones que serían necesarias en su concreción. También el principio del derecho de los NNA a ser escuchados y a expresar su opinión se ha identificado en las diversas políticas sociales, aunque la práctica concreta está vinculada a las deficiencias con respecto a los procedimientos y la metodología aplicada para garantizar su aplicación con éxito.

Por otra parte, en el análisis realizado se ha podido captar que la concepción social o *representación social* sobre los NNA estaría muy marcada por la visión que se tiene como grupo de población que debe protegerse por su condición de vulnerabilidad y limitación de sus capacidades frente a las exigencias de los adultos. Esta premisa comporta que, a veces, la interpretación de los derechos de los NNA se haga desde una perspectiva adulta y que la materialización y garantía de estos derechos sea mediante la intermediación de los adultos. En algunas situaciones concretas, se genera una contradicción entre la defensa de los derechos de los NNA o la defensa del derecho de los adultos, o bien entre el niño/a como titular de derechos o con acceso subsidiario al derecho de los adultos.

En el ámbito de *justicia*, la normativa legal vigente ha ido avanzando para garantizar el derecho de escucha y participación de los NNA en el contexto judicial, siempre bajo la premisa del interés superior del niño/a. Así, se han creado servicios y equipos teniendo en cuenta estos principios como son los Equipos de menores inimputables,

los educadores/as de la Fiscalía de Menores o el Servicio Técnico de Punto de Encuentro. No obstante, se identifican todavía algunas prácticas con una visión proteccionista de los NNA frente a una normativa que avala el derecho a su participación y a expresar su opinión, a la vez que cierta contradicción entre la defensa de los derechos de los NNA y la defensa del derecho de los adultos.

Con respecto al ámbito de *salud*, el menor de edad tiene derecho a recibir información y a ser escuchado si tiene 12 años o si se considera que es suficientemente maduro, aunque no haya cumplido esa edad. El concepto de *menor maduro* cobra relevancia, aunque la dificultad radica en los criterios para considerar su madurez como edad o desarrollo físico, emocional y cognitivo. En la prevención de la salud, los NNA son considerados como titulares del derecho en algunas acciones directas, aunque cuando se regulan las condiciones de acceso a los servicios sociosanitarios no existe una especificación concreta sobre los servicios que atienden a los NNA.

En relación con el ámbito de *educación*, se garantiza el acceso a la educación a los NNA como titulares de este derecho y se establecen los mecanismos para garantizar un acceso en igualdad de oportunidades, tanto en lo que se refiere al acceso propiamente dicho como para abordar la diversidad de situaciones. Aunque se articulan mecanismos ajustados a las diversas etapas y edades para el derecho de los NNA a la participación, se aprecian dificultades en la consecución de una verdadera participación en todos los niveles del sistema educativo que limita la garantía de sus derechos. Se reconoce el derecho subjetivo de los NNA de acceso a las actividades de ocio educativo en condiciones de igualdad y sin discriminación por razones económicas, territoriales, sociales, culturales o de capacidad. Con relación al control sobre las actividades de ocio, para la garantía de calidad y seguridad de las actividades, no se considera la participación de los NNA. Pero sí se reconoce el derecho a ser escuchados antes de tomar cualquier decisión ante una situación de maltrato y/o abuso sexual en el contexto del ocio educativo.

En el ámbito de la *vivienda*, se ha observado que no se realiza ninguna referencia concreta a los NNA, ya que queda incorporado su derecho en el marco de la familia y, por tanto, a expensas del cumplimiento y garantía del derecho de sus progenitores/tutores. No existe una mirada hacia las necesidades específicas de los NNA.

Con respecto al ámbito de *servicios sociales*, el acceso al Sistema Público de Servicios Sociales es un derecho subjetivo de carácter universal y la normativa vigente considera la necesidad de proteger los derechos de los NNA en *situaciones de riesgo* o de atención en situaciones de *vulnerabilidad social* para ofrecerles un contexto que favorezca su pleno desarrollo. Ahora bien, se parte de una concepción de la familia como unidad de la intervención social, en la que se incluyen los NNA y, por tanto, se beneficiarán de ella como miembros del núcleo familiar, pero no existe una consideración de estos como titulares de derechos, aunque se reconoce la necesidad de impulsar la participación de los NNA en las esferas públicas que sean de su interés.

En relación con el ámbito de *migración*, se identifica que el acceso de los NNA a sus derechos es distinto en función del Sistema de Protección Social, que lo presenta como sujeto de derechos en lo que se refiere a la educación, la atención sanitaria, en el caso de no estar acompañado por un adulto en el territorio y la protección internacional. Sin embargo, con respecto a la adquisición de la residencia, se consideran subsidiarios del derecho de los progenitores/tutores, donde los diferentes requisitos que se solicitan no tienen en cuenta las necesidades específicas de los NNA y pueden quedar desprotegidos de sus derechos.

4. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.

Después de haber analizado la aplicación de los principios de *interés superior del niño/a* y del *derecho de los NNA a ser escuchados y a expresar su opinión* en las distintas políticas sociales sectoriales en Catalunya, como Comisión de Infancia y Familia, podemos concluir en las siguientes argumentaciones:

- Se constatan las dificultades para operativizar y concretar el significado de los principios analizados, de forma que queden garantizados los mecanismos de escucha y participación de los NNA en la toma de decisiones sobre aquellos aspectos que les afectan en su vida cotidiana;
- Con mucha frecuencia, esta participación se lleva a cabo con la intermediación de los adultos referentes;
- Consideramos que el Trabajo Social se convierte en una disciplina profesional clave que aporta un conocimiento y una trayectoria de atención en las múltiples realidades y contextos por los que transitan los NNA hasta llegar a la etapa

adulta, velando para que los derechos de estos estén preservados en las distintas políticas sociales y poniendo el acento en las buenas prácticas.

Desde esta mirada profesional, proponemos las siguientes recomendaciones a seguir después de todo este trabajo diagnóstico para la mejora y consideración de estos principios en las políticas sociales en Catalunya:

- El principio de *interés superior del niño/a* requiere de un mayor recorrido para su aplicación efectiva, tal y como señalan los informes de organismos e instituciones consultados;
- Es imprescindible que la participación de los NNA parta de la concepción de estos como ciudadanos de pleno derecho y que puedan hacerlo en todas aquellas decisiones y aspectos que les afectan en su vida cotidiana. Se debe trabajar para implementar una cultura de la participación de acuerdo con su edad, y creando con ellos estos espacios de participación para evitar que se hagan desde la visión de los adultos, con el acompañamiento de los profesionales y la dotación de recursos suficientes.
- Hay que velar para que los NNA dispongan de la información necesaria, y tengan un acceso regulado a aquellas informaciones que están relacionadas con áreas de su vida cotidiana;
- Se deben establecer mecanismos de coordinación eficientes y eficaces entre los distintos Sistemas de Protección Social implicados en la vida de los NNA. De este modo, las actuaciones y decisiones deben estar guiadas por la *transversalidad* necesaria para responder a una *mirada holística* de las necesidades de los NNA como garantía de su desarrollo integral;
- Hay que favorecer que las acciones preventivas se conviertan en la premisa fundamental de las políticas sociales que afectan a la vida de los NNA. De esta forma, ir substituyendo de forma progresiva un modelo de intervención centrado en el *riesgo* y la *vulnerabilidad* en un modelo basado en la *prevención*, *promoción* y *participación* de todos los actores implicados según sus potencialidades y recursos.

5. REFERENCIAS

Catalunya. (2010). Ley 14/2010, de 27 de mayo, de los derechos y oportunidades en la infancia y la adolescencia. (DOGC, núm.5641, 2 de junio de 2010, pp.42475-42536).

Catalunya. (2021). Decreto Ley 26/2021, de 30 de noviembre, de modificación del Libro Segundo del Código Civil de Catalunya en relación con la violencia vicaria. (DOGC, núm.8556, 2 de diciembre de 2021, pp.1-5).

Colegio Oficial de Trabajo Social de Catalunya. (2022). *Dictamen La perspectiva de infancia en las políticas sociales en Catalunya*. Comisión de Infancia y Familia.

Defensor del Pueblo. (2014). *Estudio sobre la escucha y el interés superior del menor. Revisión judicial de medidas de protección y procesos de familia*.

España. (1996). Ley Orgánica 1/1996, de 15 de enero, de Protección Jurídica del Menor, de modificación parcial del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil. (BOE núm.15, 17 de enero de 1996, pp.1225-1238).

España. (2021). Ley Orgánica 8/2021, de 4 de junio, de Protección Integral a la Infancia y la Adolescencia frente a la Violencia. (BOE, núm.134, 5 de junio de 2021, pp.68657-68730).

Organización de Naciones Unidas (1989). Convención sobre los Derechos del Niño adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989.

Organización de Naciones Unidas (2013). Observación General núm.14, de 29 de mayo de 2013, del Comité de las Naciones Unidas de Derechos del Niño. (Naciones Unidas, p.22).

RETOS Y ENIGMAS EN EL AULA UNIVERSITARIA: LAS POSIBILIDADES DE LA ESCAPE ROOM EDUCATIVA COMO ESTATEGIA DE GAMIFICACIÓN

Marta Mauri-Medrano

Universidad de Zaragoza

Sara González-Yubero

Universidad de Zaragoza

1. INTRODUCCIÓN

1.1. Gamificación

La gamificación se conoce comúnmente como "el uso de elementos de diseño de juegos en contextos no lúdicos" (Deterding et al., 2011) y, en los últimos años, ha cobrado impulso en varios ámbitos, incluido el educativo. El entorno educativo está cambiando significativamente, los estudiantes buscan ahora más que nunca participar activamente e implicarse en las actividades de enseñanza y aprendizaje y no limitarse a escuchar pasivamente (Pozo-Sánchez et. al, 2022). Las metodologías activas no solo pretenden mejorar la participación e implicación de los alumnos y alumnas, si no también crear entornos que promuevan un aprendizaje significativo y conviertan a los estudiantes en agentes activos de sus propias tareas educativas y de aprendizaje (Vanduhe et al., 2020). Investigaciones recientes han analizado los beneficios que puede reportar la aplicación de metodologías activas en educación, como el aumento de la motivación, el compromiso, las habilidades interpersonales y el rendimiento académico de los estudiantes (Murillo-Zamorano et al., 2021; Zainuddin et al., 2020).

La Universidad tiene la posibilidad de brindar ofertas educativas flexibles, eficaces, pertinentes y coherentes con las exigencias sociales y también de crear las bases que permitan el desarrollo de una sociedad que aprende permanentemente, y donde los profesionales deben estar actualizando sus conocimientos de forma constante (Kapp, 2012). Los docentes tenemos que hacer uso de estrategias y métodos que propicien un aprendizaje intencional, activo, reflexivo, consciente y autorregulado por parte del alumnado, regido por objetivos y metas propios, como resultado del vínculo entre lo afectivo y lo cognitivo (Marín, 2015).

1.2. Escape room educativas

Las salas de escape pueden definirse como juegos de acción en vivo basados en el trabajo en equipo en los que los jugadores descubren pistas, resuelven rompecabezas y realizan tareas en una o más salas para lograr un objetivo específico (normalmente escapar de la sala) en un tiempo limitado (Nicholson, 2015). La gamificación se ha convertido en una herramienta muy recurrente en el panorama educativo y las escape rooms pueden ser un buen recurso para aprender jugando. Esta técnica de gamificación se basa en un juego interactivo en el cual los jugadores se encuentran encerrados en una habitación y deben colaborar para resolver diversos retos y, así, escapar de la habitación en un tiempo límite. Actualmente, la utilización de las escape rooms educativas se encuentra en auge debido al gran abanico de habilidades y competencias que pueden llegar a ser trabajadas en esta estrategia metodológica (Villalustre y Moral, 2015).

Si bien el uso de las escape rooms en educación es una idea relativamente nueva, la primera sala de escape de uso recreativo se remonta a los juegos de aventuras o Real Scape Game creados en Japón en el año 2007. Posteriormente, se difundieron por todo el mundo de manera vertiginosa y en la actualidad hay más de 6.500 empresas que ofrecen diferentes tipos de juegos de escape para un amplio espectro de usuarios (Villalustre y Moral, 2015).

Las escape rooms educativas facilitan el aprendizaje desde una perspectiva más lúdica, donde los participantes trabajan en equipo y deben usar su ingenio, conocimientos y habilidades para resolver los enigmas y retos que les permitirán dar solución al problema al que se enfrentan desde una actitud proactiva y participativa. Esto permite la inclusión de todo el grupo a la hora de asignar responsabilidades y el reparto de tareas, consiguiendo un acercamiento y un mayor conocimiento de las cualidades y capacidades de compañeros y compañeras (Pozo-Sánchez et al., 2022). La aplicación de este juego en el aula, facilita la asimilación de contenidos presentes en áreas curriculares y materias concretas, involucrando de forma activa al alumnado en su proceso de aprendizaje (Zainuddin et al., 2020).

A nivel universitario, las escape room educativas están suponiendo una posibilidad metodológica independientemente de la rama de conocimiento, puesto que se han implementado propuestas en Grados de Ciencias de la Salud (Nybo et al., 2020), de Ingenierías (De la Flor et al., 2020) o de Educación (García-Tudela et al., 2020), entre otros. Las salas de escape educativas evidencian que esta metodología no solo

es una oportunidad para mejorar el conocimiento sobre algunos contenidos de los estudios universitarios, sino que también tiene un gran potencial para desarrollar habilidades fundamentales (Morell et al. 2020); sin embargo, afirman que existe una gran carencia de investigaciones que presenten dicho objeto de estudio (García-Tudela et al., 2020).

Para implementar una escape room educativa hay una serie de pautas que debemos cumplir; definir con claridad los objetivos educativos que se quieren conseguir en el aula; delimitar los comportamientos que queremos potenciar en los estudiantes; establecer los ciclos de las actividades y buscar los recursos y las herramientas que se van a usar para el desarrollo de la estrategia (Rodríguez y Santiago, 2015). Cuando pensamos en un juego de escape, probablemente creamos que la parte fundamental está en el enigma, en el reto, en su creación y diseño. Sin embargo, como en el resto de los juegos, el enigma de forma aislada no tiene ninguna función, por lo que es necesario crear mecanismos y narrativas que den coherencia al juego y que conecte los distintos elementos lúdicos (Negre y Carrión, 2022, p.26).

Los enigmas o retos que deben desarrollar los estudiantes en las escape room educativas han de demandar el uso de diferentes habilidades, por lo que pueden estar basados en pruebas matemáticas, lógicas, de búsqueda, entre otras opciones. La forma en la que estos enigmas se ubicarán en la sala también depende de la narrativa y de los objetivos que se persigan, ya se puede diseñar una ruta lineal, abierta o mixta (Wiemker et al., 2015).

2. EXPERIENCIA

Se diseñó una experiencia gamificada a través de una escape room educativa para Educación Superior. En concreto, fueron para alumnos y alumnas del Grado en Magisterio de Educación Primaria, en los cuatro grupos de la asignatura de Didáctica general y currículum de la Universidad de Zaragoza. En la escape room educativa, los alumnos y alumnas formaron diferentes grupos y tuvieron que enfrentarse a varios enigmas y retos en relacionados con contenidos de la materia.



Figura 1. Caja fuerte utilizada en la experiencia de escape room

El objetivo de la actividad era que los alumnos y alumnas fueran resolviendo progresivamente los acertijos y retos de la experiencia para obtener los dígitos que abrían la caja fuerte (figura 1), donde se encontraba la llave del aula. Necesitaban la llave del aula para poder salir de ella. No obstante, el juego no acababa ahí; dentro de la caja fuerte, además de la llave, tenían un mapa de la facultad con el que se les indicaba dónde ir para encontrar un premio final.

En la experiencia de escape room, y para trabajar los contenidos relacionados con la materia, los alumnos y alumnas tuvieron que resolver los cinco enigmas planteados por la docente, coincidiendo cada reto con la obtención de un número –la clave era de cinco dígitos- para poder obtener la llave y salir del aula. Cada enigma se correspondía con un tema de la materia. En el primer acertijo tenían que resolver, a través de una tabla alfanumérica, el enigma sobre el tema de la escuela rural.

El segundo versaba sobre el tema de las metodologías de enseñanza-aprendizaje, el alumnado se encontraba con las fotos de dos autores relevantes explicados en clase -Kilpatrick y Decroly- donde tenían que resolver, a través de la búsqueda en prensa antigua escondida por el aula, sus innovaciones pedagógicas. En el tercero, que aludía al tema de planificación didáctica y curricular, tenían que encontrar en una sopa de letras seis elementos del curriculum y formar una palabra nueva con sus iniciales -esa nueva palabra era “corcho”- que les indicaba el lugar al que acudir –el corcho del aula- para encontrar el tercer dígito. Con el cuarto enigma se trabajaba el tema de la innovación educativa a través de una tabla con lenguaje de signos. Por último, el último dígito, lo encontraban en la misma hoja explicativa de la escape room, escrito con tinta invisible. Para descifrarlo, tenían que encontrar previamente y mediante distintas pistas, la linterna de luz ultravioleta.



Figura 2. Rotulades de luz ultravioleta

Como se aprecia, para la experiencia de escape room se utilizaron una serie de elementos para que el juego fuera más inmersivo, como la caja fuerte, periódicos antiguos, cajas con candados, rotuladores y linternas de luz azul así como vídeos con la historia narrativa. La narrativa era esencial para que el juego fuese inmersivo y tuviese un hilo argumental claro; en este caso la historia versaba sobre la ASM (Asociación Secreta de Maestros y maestras) (figura 2).



Figura 2. Narrativa escape room educativa

3. CONCLUSIONES

El uso de la gamificación como metodología de enseñanza a través de room escape educativas abre la puerta a una estrategia transferible a otras áreas de aprendizaje. Conectarse con los intereses de los estudiantes es la clave para conseguir que se decida dar inicio al camino del aprendizaje (Pérez-López y Rivera García, 2017).

Cabe destacar que la dirección y los objetivos que el profesorado persigue con la implantación de este modelo formativo son vitales para determinar el entorno adecuado en el que se desarrollarán las habilidades o destrezas específicas del alumnado, tal y como se plantea en este estudio. La implicación práctica de esta investigación se centra en la promoción de metodologías activas para llevar a cabo un proceso de enseñanza-aprendizaje adaptado a las nuevas demandas de la sociedad y a las exigencias normativas (Martí et al., 2016).

Además, se facilita la creación de nuevos modelos formativos que enseñen los contenidos de una manera interactiva y atractiva. La gamificación a través de la escape rooms se ha posicionado como un modelo con gran proyección en el ámbito educativo que puede contribuir no sólo a la comprensión de contenidos educativos sino también al desarrollo de diversas competencias, tal y como se ha puesto de manifiesto en este estudio. Por ello, esta investigación anima a los docentes a conocer, confiar y llevar a cabo nuevas prácticas instruccionales de carácter innovador (Pozo-Sánchez et al., 2022).

Las nuevas tendencias de formación en el ámbito de educación superior requieren de un gran cambio en todos los niveles. Actualmente, las instituciones educativas deben asumir el desarrollo de los procesos didácticos con unos principios didácticos y metodológicos que converjan en una educación de calidad, actual e innovadora.

En síntesis, la room escape educativa es efectiva como estrategia de gamificación. La perspectiva de esta investigación es mostrar a los investigadores los efectos del uso de room escape educativa en Educación Superior. Además, se trata de presentar un procedimiento pedagógico novedoso y efectivo para promover su uso y utilización entre los docentes que buscan mejorar determinadas habilidades entre su alumnado así como fomentar la diversión, el trabajo cooperativo, la resolución de problemas y el pensamiento creativo.

El desarrollo y la expansión de nuevos hábitos está marcando una nueva era donde nos encontramos inmersos en un constante cambio y la educación no es ajena a estos nuevos desafíos. Los docentes tenemos la obligación de enfrentarnos a nuevos retos y debemos estar preparados para dar respuesta a cuestiones importantes relacionadas con la motivación, las necesidades y los intereses de nuestros estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La utilización de la gamificación -y el recurso de las escape room educativas- nos pueden ayudar a desarrollar nuevas competencias, mejorar la motivación, trabajar el aprendizaje cooperativo en el aula y aportar nuevas herramientas para un aprendizaje lúdico.

4. REFERENCIAS

Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., y Nacke, L. (2011). Gamification: Toward definition. *The ACMCHI Conference on Human Factors in Computing Systems*. Recuperado de <http://gamificationresearch.org/wp-content/uploads/2011/04/02-Deterding-Khaled-Nacke-Dixon.pdf>

González, C. (2015) Comunicación corporativa gamificada en la universidad. Gamificación en redes sociales, experiencias, oportunidades y desventajas. *Communication papers. Media Literacy and Gender Studies* 4(8), 11-20.

Kapp, K. (2012). *The gamification of learning and instruction: Game-based methods and strategies for training and education*. San Francisco: John Wiley & Sons.

Martí, J., Méndez, E., Queiro, C., Sánchez, A., Galbis, A. y Seguí, D. (2016). *Gamificación en el ámbito universitario*. Valencia: Ingénesis Books.

Morrell, B. L. M., y Ball, H. M. (2019). Can you escape nursing school? Educational escape room in nursing education. *Nursing Education Perspectives*, 41(3), 197–198. doi: <https://doi.org/10.1097/nep.0000000000000441>

Navarro Mateos, C., Pérez López, I. J., y Marzo, P. F. (2021). La gamificación en el ámbito educativo español: revisión sistemática (Gamification in the Spanish educational field: a systematic review). *Retos*, 42, 507–516. <https://doi.org/10.47197/retos.v42i0.87384>

Negre, C. y Carrión (2020). *Desafío en el aula. Manual práctico para llevar los juegos de escape educativos a clase*. Barcelona: Paidós.

Nicholson, S. (2018). Creating engaging escape rooms for the classroom. *Childhood Education*, 94(1), 44–49. <https://doi.org/10.1080/00094056.2018.1420363>

Pérez-López, I. y Rivera García, E. (2017). Formar docentes, formar personas: análisis de los aprendizajes logrados por estudiantes universitarios desde una

experiencia de gamificación. *Signo y Pensamiento*, 36(70), 98-114. doi: <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.syp36-70.fdfp>

Pozo-Sánchez, S., Lampropoulos, G. y López-Belmonte, J. (2022). Comparing Gamification Models in Higher Education Using Face-to-Face and Virtual Escape Rooms. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 11(2), 307-322. doi: <https://doi.org/10.7821/naer.2022.7.1025>

Rodríguez, F. y Santiago, R. (2015). *Gamificación: Cómo motivar a tu alumnado y mejorar el clima en el aula*. Barcelona: Editorial Océano.

Vanduhe, V. Z., Nat, M., & Hasan, H. F. (2020). Continuance intentions to use gamification for training in higher education: Integrating the technology acceptance model (TAM), *Social motivation, and task technology fit (TTF)*, 8,

Villalustre, L., y Moral, M. (2015). Gamificación: estrategia para optimizar el proceso de aprendizaje y la adquisición de competencias en contextos universitarios. *Digital Education Review*, 27, 13- 31. Recuperado de <http://revistes.ub.edu/index.php/der/article/view/11591/pdf>

Wiemker, M. Elumir, E., y Clare, A. (2015). Escape Room Games: Can you transform an unpleasant situation into a pleasant one? En J. Haag, J. Weirenböck, W. Gruber, y C. F. Freisleben-Teutscher (Eds.), *Game Based Learning – Dialogorientierung & Spielerisches Lernen Digital and Analog* (55-68). St. Pölten (University of Applied Sciences).

Zainuddin, Z., Chu, S. K. W., Shujahat, M., & Perera, C. J. (2020). The impact of gamification on learning and instruction: A systematic review of empirical evidence. *Educational Research Review*, 30. doi: <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100326>

FACTORES PROTECTORES DEL BIENESTAR EN LA ADOLESCENCIA: EL PAPEL DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL, LA AUTOESTIMA Y LA ASERTIVIDAD FRENTE AL CONSUMO ABUSIVO DE ALCOHOL

Sara González-Yubero

Universidad de Zaragoza

Marta Mauri-Medrano

Universidad de Zaragoza

1. INTRODUCCIÓN

El consumo de cannabis en población adolescente es en la actualidad un grave problema de salud pública (World drug report, 2020). En el último informe del Observatorio Europeo de las Drogas y las Toxicomanías (2019), se estima que unos 17,5 millones (14,4%) de jóvenes europeos con edades entre los 15 y los 34 años consumieron cannabis en el último año. Respecto a la situación de España en particular, el cannabis es la sustancia psicoactiva ilegal con mayor prevalencia entre los estudiantes de 14 a 18 años, siendo un 33% el porcentaje de adolescentes que han consumido esta sustancia alguna vez en la vida, un 27% los que lo hicieron durante el último año y, de estos, un 15,4% informaron de un consumo problemático (Plan Nacional Sobre Drogas, 2018). La última Encuesta sobre Uso de Drogas en Estudiantes de Enseñanzas Secundarias (ESTUDES 2016-2018; Plan Nacional sobre Drogas, 2018) evidencia la temprana edad de inicio del consumo de cannabis, que se sitúa en torno a los 14-15 años, estando este más extendido entre los hombres y aumentando en frecuencia y cantidad conforme avanza la edad.

Diversas investigaciones han destacado el consumo en el grupo de iguales como uno de los principales riesgos del uso de esta sustancia en los adolescentes (Díaz, Busto y Caamaño, 2018). Así mismo, la cantidad y frecuencia de uso de cannabis en adolescentes se ha asociado con diversos efectos adversos para la salud entre los que destacan el consumo abusivo de alcohol y otras drogas (Rial et al., 2019), así como la aparición de problemas graves de salud mental incluso si el consumo se realiza de manera puntual (Orr et al., 2019; Sánchez-García et al., 2020). El uso de cannabis también se ha relacionado con una mayor presencia de problemas escolares, conflictos o agresiones físicas (Guerrero et al., 2015), conductas relacionadas con el juego y el uso problemático de internet (Hammond et al., 2020; Rial et al., 2019), abuso sexual (Barreiro et al., 2020), episodios de ansiedad, depresión, actos de

suicidio (Arias et al., 2020; Campo-Arias et al., 2020) y una mayor probabilidad de dependencia en la vida adulta (Galván et al., 2017). La gravedad de estas consecuencias pone de relieve la necesidad de reforzar las estrategias preventivas desde edades tempranas (Chung, Creswell, Bachrach, Clark y Martin, 2018).

1.1. Revisión de estudios científicos

Una gran parte del trabajo de prevención se ha derivado del paradigma centrado en el déficit, desde el que se entiende la ausencia de conductas problemáticas como un desarrollo saludable en la adolescencia (Catalano et al., 2004). Sin embargo, desde el modelo de competencia se adopta una nueva perspectiva centrada en el bienestar, entendiendo que se requiere de algo más que la evitación de algunos comportamientos de riesgo y se precisa de la adquisición de una serie de logros evolutivos para tener éxito en la vida social, académica y profesional (Benson et al., 2004). Desde este enfoque se defiende una conceptualización positiva de la salud y se adopta una perspectiva centrada en los factores personales de protección incluyendo las habilidades necesarias para hacer frente a diversos riesgos en la adolescencia, como es el uso de sustancias adictivas (Oliva et al., 2010). Entre los factores personales de protección en el ámbito del consumo de drogas merecen particular atención los estilos de afrontamiento para hacer frente a las adversidades (Gómez-Fraguela et al., 2006), así como la conducta asertiva, considerada un elemento fundamental del proceso de socialización (García y Magáz, 2000). A estos factores se añade un nuevo constructo beneficioso para el desarrollo saludable denominado Inteligencia Emocional (IE), cuya promoción a edades tempranas podría representar un enfoque preventivo novedoso (González-Yubero et al., 2021; González-Yubero et al., 2020). Dado que el inicio e incremento del consumo de cannabis comienza a edades cada vez más precoces (Sainz et al., 2020), la adolescencia es un período importante para estudiar la influencia de estos factores personales respecto al uso de esta sustancia.

Los estilos de afrontamiento presentan un papel mediador importante entre las situaciones de estrés, los recursos de los adolescentes para abordarlas y las consecuencias derivadas para su salud física y mental (Sandín, 2003). Dicha función moderadora es especialmente relevante en esta etapa compleja del ciclo vital, en la que se experimentan importantes cambios a nivel físico, cognitivo y social (Alonso-Tapia et al., 2019; Villasana et al., 2016). Siguiendo a Ebata y Moos (1994), cabe distinguir entre un estilo de afrontamiento activo (pudiendo ser este conductual o cognitivo) que facilita el ajuste del adolescente y un estilo de afrontamiento

disfuncional o de evitación que aumenta la probabilidad de aparición de problemas psicosociales. Las respuestas de afrontamiento pueden ser un factor de riesgo o protección del consumo de drogas en adolescentes en función de si están centradas en la reducción de las señales de malestar interno y la resolución del problema o, por el contrario, en la evitación de este, algo que incrementa el estrés y reduce la disponibilidad de recursos personales (Wills y Hirky, 1996; Wills et al., 1996).

Algunos estudios con adolescentes han encontrado que un menor uso del afrontamiento activo (planificación sobre las formas de resolver el problema, reevaluación cognitiva, búsqueda de apoyo social, etc.), se ha visto relacionado con un incremento de las probabilidades de consumir cannabis y otras sustancias, así como de hacerlo en mayores cantidades y con más frecuencia (Gómez-Fraguela et al., 2006; McConnell et al., 2014; Lara-Beltrán, 2019). Por otra parte, un grupo amplio de investigaciones sugiere que el empleo de un estilo de afrontamiento evitativo y disfuncional, centrado en evadirse del problema, negándolo o delegando su solución a factores externos se ha relacionado con una mayor frecuencia y cantidad de uso de drogas legales e ilegales así como de un mayor riesgo de consumir cannabis por ofrecimiento del grupo de pares (González-Yubero et al., 2022; Lara-Beltrán, 2019; Lara-Beltrán, Bermúdez y Pérez-García, 2017). La literatura ha confirmado un vínculo entre los estilos de afrontamiento y las conductas de consumo de drogas (Gómez-Fraguela et al., 2006). A pesar de ello, la idea de que el acceso a sustancias como el alcohol y el cannabis es más difícil para los adolescentes ha recibido cierto apoyo (Cooke et al., 2016) y, en consecuencia, una gran parte de las investigaciones se han llevado a cabo con población adulta y universitaria. Esto, hace necesario continuar investigando sobre su papel a edades tempranas.

A su vez, una de las variables personales más relacionadas con el uso de drogas en adolescentes es la conducta asertiva (Pozveh y Saleh 2020), considerada como un elemento fundamental del proceso de socialización que implica actuar en defensa de los propios intereses, defenderse sin ansiedad injustificada, expresar de forma sincera y amable los sentimientos y poner en práctica los derechos personales respetando los de los demás (García y Magaz, 2000). Centrándonos en la conducta de consumo de cannabis, el esfuerzo dedicado a la prevención se justifica generalmente en el supuesto de que la influencia del grupo de iguales es relevante en el inicio y mantenimiento de este hábito (Cutrín et al., 2017). Diferentes estudios sostienen que un déficit en las habilidades asertivas se asocia a un incremento del riesgo de consumo de cannabis y otras sustancias en los adolescentes (Altamirano, Hernández y García, 2012; Rial et al., 2019), así como a una menor capacidad para

oponerse a las exigencias del grupo a la hora de consumir (González et al., 2021). Sin embargo, la consideración del comportamiento asertivo como factor de protección del consumo de sustancias y la atención que se ha prestado a la adquisición de habilidades de resistencia a la presión del grupo para consumir, se contradicen con algunas observaciones empíricas (Suelves y Sánchez-Turet, 2001). Por ello, la confirmación de esta variable como factor predictivo del uso de cannabis añadiría evidencia empírica extra a la hora de considerarla como un elemento central de intervenciones clínicas y educativas.

Durante las últimas dos décadas se ha incrementado el interés por el estudio de la Inteligencia Emocional (IE) entendida como “la capacidad para reconocer, comprender y regular las emociones propias y las de los demás, discriminar entre ellas y utilizar la información como guía de los pensamientos y acciones” (Mayer y Salovey, 1997, p10). Cabe destacar que, hasta la fecha, la literatura científica distingue dos constructos de IE que pueden diferenciarse en función del método de medida utilizado para operativizarla (Petrides, 2011). La IE rasgo hace referencia a la autopercepción de una serie de aptitudes emocionales evaluadas a través de autoinformes. Por otro lado, la IE habilidad alude a la capacidad para dar respuestas correctas a diversas tareas de corte emocional mediante pruebas de rendimiento máximo. El primer dominio pertenece al ámbito de la personalidad, mientras que el segundo hace referencia a la capacidad cognitiva y, por consiguiente, su literatura se desarrolla de manera independiente. Mientras que las medidas de autoinforme de la IE parten de la percepción del sujeto sobre las propias capacidades emocionales, desde el modelo propuesto por Mayer y Salovey (1997) se subraya la importancia de emplear medidas de rendimiento máximo para evaluar la habilidad real de la persona, siguiendo la metodología tradicional empleada para valorar las inteligencias cognitivas (Mayer et al., 2008).

La literatura científica ha confirmado el papel predictor de la IE respecto al bienestar y el ajuste psicosocial en la etapa adolescente (Fernández-Berrocal et al., 2018; Méndez-Giménez et al., 2019). En lo relativo al ámbito del consumo de drogas, los datos de una revisión sistemática de 36 estudios confirman la asociación entre una menor IE rasgo e IE habilidad y un uso más problemático de alcohol, tabaco, cannabis y otras sustancias ilegales, mayormente en población clínica, adultos y universitarios (Kun y Demetrovics, 2010). Algunas investigaciones que evaluaron la IE rasgo obtuvieron que los universitarios consumidores de cannabis fueron menos capaces de comprender y reparar sus estados emocionales negativos y comenzaron a consumir a una edad más temprana (Limonero et al., 2006). Una mayor capacidad

percibida para regular las emociones se relacionó con una menor frecuencia de uso de cannabis en otros estudios con adolescentes (Kun et al., 2019; Ruiz-Aranda et al., 2010). Por otro lado, una elevada atención a las emociones se ha vinculado a un mayor nivel de estrés, algo que dificulta la capacidad de comprender y regular las emociones incrementando la probabilidad de consumo de cannabis en los adolescentes (Liébana-Presa et al., 2020). Teniendo en consideración la IE evaluada a través de test de rendimiento máximo, los pocos estudios existentes como el llevado a cabo por Brackett, Mayer y Warner (2004), mostraron relaciones negativas significativas entre los componentes de percepción, facilitación, comprensión y regulación emocional respecto a la frecuencia de consumo de cannabis en universitarios. Finalmente, cabe señalar el estudio de González-Yubero et al. (2020) en el que se analizó el consumo de cannabis en adolescentes a través de una combinación de medidas de IE rasgo e IE habilidad. Así, los análisis de regresión conjunta revelaron que una mayor capacidad percibida para comprender y regular las emociones predijo una menor implicación en conductas relacionadas con el consumo de cannabis, al contrario que una excesiva atención emocional, que se vinculó a mayores niveles de consumo. Del mismo modo, la habilidad para percibir y utilizar adecuadamente la información emocional se asoció a una menor probabilidad de consumo, así como a una menor cantidad y frecuencia de uso de esta sustancia.

1.2. Discusión y conclusiones

La reciente investigación de González-Yubero et al. (2021) analizó la influencia de los estilos de afrontamiento y la asertividad junto al efecto de la IE rasgo e IE habilidad sobre los hábitos de consumo de cannabis en la etapa adolescente. Así, nuestros resultados aportan información novedosa y reciente acerca de su papel conjunto en población escolar. En base a los datos obtenidos, se observa que el estilo de afrontamiento activo y de apoyo social, así como la asertividad y los factores de IE rasgo (claridad y reparación emocional) e IE habilidad (percepción, facilitación, comprensión, regulación emocional) aparecen como protectores de algunas de las conductas de consumo de cannabis, al contrario que el estilo de afrontamiento evitativo y una elevada atención emocional, que se muestran como factores de riesgo. Atendiendo al tamaño del efecto de las correlaciones entre las variables predictoras y las variables criterio, cabe señalar que este fue bajo (Cohen, 1988), al igual que se ha observado en estudios previos sobre el consumo de drogas en adolescentes (Corbin, Farmer y Nolen-Hoekesma, 2013; González-Yubero et al., 2021). Por otro lado, una vez se tuvo en consideración la edad y el género de los

participantes todos los factores de IE rasgo (atención, claridad y reparación emocional) y solo los factores de percepción y facilitación emocional de IE habilidad ayudaron a explicar los hábitos de uso de cannabis junto a los estilos de afrontamiento y la asertividad. Atendiendo a los grupos de edad (12-13 años/14-16 años), los resultados mostraron que la capacidad percibida para reparar los estados emocionales negativos y la habilidad para percibir las emociones propias y ajenas de forma adecuada fueron explicativas del consumo de cannabis alguna vez en la vida en ambos grupos de edad. Por otra parte, la asertividad y el estilo de afrontamiento evitativo predijeron una mayor probabilidad de consumo en el grupo de edad avanzada. Del mismo modo, la habilidad para percibir y usar las emociones de forma adecuada facilitando el rendimiento cognitivo junto con la asertividad, resultaron explicativos del consumo de cannabis por ofrecimiento del grupo de iguales en ambas etapas de la adolescencia. Así mismo, una elevada atención a las propias emociones actuó como factor de riesgo únicamente en el grupo de mayor edad. Este patrón de resultados sugiere el valor que los componentes emocionales poseen a hora de mejorar las pautas de pensamiento (Fernández-Berrocal et al., 2018), al mismo tiempo que son un importante factor preventivo de las conductas de riesgo como el consumo de cannabis en la etapa adolescente.

En primer lugar, en este estudio el afrontamiento activo con estrategias como la planificación, humor, aceptación, reevaluación cognitiva, etc, se relacionó con una menor frecuencia de consumo de cannabis en el último año. Este resultado se alinea con lo encontrado en otras investigaciones previas en las que se halló una asociación negativa entre éste y las conductas relacionadas con el uso de sustancias adictivas en población adolescente (Gómez-Fraguela et al., 2006; McConnell et al., 2014; Lara-Beltrán, 2019). Un reciente estudio longitudinal ha revelado que un mayor afrontamiento activo en la adolescencia media predice prospectivamente un menor consumo de cannabis en la adolescencia tardía (Rothenberg, et al., 2020). Estos datos sugieren que el afrontamiento activo permite controlar los estresores a través de un repertorio de respuestas más amplio (Ebata y Moos, 1994), aspecto que podría explicar la toma de decisiones responsables ayudando a prevenir el uso de cannabis a edades tempranas. Por otro lado, el estilo de afrontamiento evitativo (desconexión conductual, negación, autoinculpación, etc.) predijo una mayor probabilidad de haber probado el cannabis alguna vez, así como una mayor cantidad de consumo de esta sustancia. Este resultado está en concordancia con recientes investigaciones (González-Yubero, Palomera y Lázaro-Visa., 2021; Lara-Beltrán, 2019; Lara-Beltrán et al., 2017), donde se obtuvo una asociación positiva entre este estilo de afrontamiento y una mayor probabilidad de consumo de alcohol y cannabis, así como

una mayor cantidad y frecuencia de uso de estas sustancias en adolescentes. En este estudio, el estilo de afrontamiento de evitación fue predictivo del consumo de cannabis alguna vez en la vida para el grupo de mayor edad (14-16 años). La literatura ha destacado que el uso de cannabis se inicia en torno a los 14 años (Rial et al., 2019), pudiendo ser una vía para regular los estados emocionales desagradables ante la carencia de recursos personales propios (Ruíz-Aranda et al., 2010; Limonero et al., 2013), lo que podría facilitar las conductas desajustadas y de evitación ante los problemas en el grupo de edad avanzada (Wills y Hirky, 1996). Cabe mencionar que, a pesar de que el afrontamiento de apoyo social correlacionó de forma negativa y significativa con algunas variables de consumo de cannabis, posteriormente no mostró un poder explicativo elevado al considerarse el resto de los factores personales. A pesar de ello, los resultados obtenidos sugieren que sería beneficioso que las intervenciones clínicas y educativas pudieran desarrollar estrategias de afrontamiento positivas a la hora de contribuir a la reducción del consumo de sustancias perjudiciales como el cannabis a estas edades.

En relación al papel de la asertividad en este estudio, cabe resaltar que resultó predictiva del consumo de cannabis alguna vez en la vida, resultado que se mantuvo para el grupo de mayor edad (14-16 años), así como del uso de esta sustancia ante el ofrecimiento del grupo de iguales. En concordancia con investigaciones previas (Londoño y Valencia, 2008; Gonzalez-Yubero et al., 2021; Rial et al., 2019), nuestros resultados contribuyen al planteamiento de que las respuestas asertivas permiten el manejo eficaz de situaciones relacionadas con el uso de drogas, reforzando así la capacidad del adolescente para responder en oposición a las demandas del grupo. La influencia del grupo de iguales durante este periodo se ha sugerido con frecuencia como uno de los factores más asociado al consumo de cannabis (Allen, Donohue, Griffin, Ryan y Mitchell Turner, 2003). De acuerdo con investigaciones previas (Cascone, Zimmermann, Auckenthaler y Robert-Tissot, 2011), es probable que los pares no normativos refuercen el uso de cannabis de un adolescente, lo que a su vez puede verse como un medio desadaptativo de construir y establecer la identidad personal y social especialmente en el grupo de edad avanzada (14-16 años). Por ello, podría decirse que el hecho de poseer habilidades asertivas influye favorablemente a la hora de afrontar situaciones de alta resistencia a la presión de grupo, algo que reduce la vulnerabilidad del joven ante el riesgo de consumo a estas edades.

En relación con la IE rasgo, una mayor capacidad percibida para reparar los estados emocionales negativos prolongando los positivos predijo una menor probabilidad de

haber consumido cannabis alguna vez en ambos grupos de edad (12-13 años/14-16 años). Así mismo, una mayor capacidad percibida para comprender y reparar los propios estados emocionales negativos se asoció a una menor cantidad y frecuencia de consumo de cannabis en los adolescentes. Los hallazgos de este estudio se alinean con otros trabajos en los que se encontró una relación negativa entre las puntuaciones en reparación y claridad emocional y el consumo de sustancias adictivas en adolescentes y universitarios (Limonero et al., 2006; Limonero et al., 2013; González-Yubero, Palomera y Lázaro-Visa, 2019; González-Yubero, Lázaro-Visa y Palomera, 2020; Ruíz-Aranda et al., 2010; Ruíz-Aranda, Fernández-Berrocal, Cabello y Extremera, 2006). Nuestros resultados sustentan la idea de que los adolescentes que comprenden mejor sus emociones y presentan una mejor puesta en marcha de estrategias de regulación de los estados emocionales negativos tienen menos probabilidades de consumir cannabis como vía para mitigar los estados emocionales aversivos (Ruíz-Aranda et al., 2010; Limonero et al., 2013). Por otro lado, en este estudio una elevada atención emocional predijo una mayor probabilidad de consumo ante el ofrecimiento de los pares, resultado que se mantuvo para el grupo de mayor de edad (14-16 años). Este dato está en consonancia con lo encontrado en la literatura previa que ha señalado la implicación entre elevados niveles de atención emocional y abuso de alcohol, tabaco y cannabis en adolescentes y universitarios (Limonero et al., 2013; Ruíz-Aranda et al., 2010, Ruíz-Aranda et al., 2006). En este sentido, la atención emocional ha mostrado asociaciones positivas con la ansiedad, la depresión y las estrategias de afrontamiento desajustadas como el pensamiento rumiativo en jóvenes (Extremera y Fernández-Berrocal, 2006; Lombas, Martín-Albo, Valdivia-Salas y Jiménez, 2014; Saklofske, Austin, Galloway y Davidson, 2007). Dado que el inicio del consumo de cannabis tiene lugar en torno a los 14 años (Plan Nacional sobre Drogas (2018), podría tener sentido que la atención emocional actúe como facilitador del consumo en la adolescencia media, periodo en el que además se acentúa la búsqueda de identidad personal, el alejamiento de los valores familiares y la necesidad de aceptación por el grupo (Sussman, Unger y Dent, 2004).

En último lugar cabe resaltar el papel de la IE habilidad. En este estudio una mayor capacidad para percibir adecuadamente las emociones predijo una menor probabilidad de haber consumido cannabis alguna vez en ambos grupos de edad (12-13 años/14-16 años), así como una menor cantidad de consumo de esta sustancia por parte de los adolescentes. Así mismo, una mayor percepción y facilitación emocional fueron predictivas de una menor probabilidad de consumo de cannabis por ofrecimiento de los amigos, resultado que se mantuvo para ambos grupos de edad. Estos datos coinciden con el estudio de Brackett et al. (2004), en cuya investigación

se observaron asociaciones negativas entre ambas habilidades emocionales y el consumo de alcohol y cannabis en el grupo de amigos. Al igual que en investigaciones previas (Trinidad y Johnson, 2002), nuestros resultados apoyan la idea de que una mayor dificultad para percibir y usar las emociones obstaculiza la toma de decisiones y el rendimiento cognitivo, lo que podría suponer un problema para el adolescente a la hora de identificar la presión de grupo y gestionar las discrepancias entre sus motivaciones y las del resto. Por otra parte, una de las razones que podría explicar un mayor empleo de estas dos habilidades (percepción, facilitación emocional) respecto a la comprensión y regulación emocional podría ser la disposición jerárquica del modelo de cuatro ramas de Salovey y Mayer (1997). El paso siguiente a la percepción y la facilitación emocional es llegar a comprender los procesos emocionales y considerar sus variaciones para, finalmente, manejar o regular la información emocional con el fin de adaptarse adecuadamente a los distintos contextos (Mestre, Palmero y Guil, 2004). En base a los avances en neurociencia, se sabe que los lóbulos frontales y otras áreas del cerebro maduran en torno a los 18 y los 20 años (Goldberg, 2001, Heilman, 2005). De este modo, sería por tanto de esperar que la maduración del cerebro que acompaña a la edad en condiciones de normalidad, y que implica el proceso de mielinización que favorece la interconectividad, vaya aumentando la capacidad de comprensión y regulación reflexiva y consciente de las emociones y la conducta. Por ello, es posible que la temprana edad de los adolescentes que participaron en esta investigación (12-16 años) justifique un mayor uso de las habilidades de percepción y facilitación respecto a las otras ramas de IE, cuya maduración es más tardía.

Los hallazgos de este estudio amplían la evidencia previa respecto al valor de protección que ejerce la IE junto al estilo de afrontamiento activo y la asertividad sobre el consumo de cannabis en la adolescencia. Así, nuestros resultados se alinean con las aportaciones de distintos autores que proponen la promoción de recursos y competencias personales para facilitar el bienestar y la resistencia ante situaciones de riesgo como el consumo de drogas (Guerra y Bradshaw, 2008). Por todo ello, se podría concluir que es menos probable que los adolescentes con mayor habilidad para percibir y usar las emociones adecuadamente, atendiéndolas de forma moderada, comprendiendo y reparando los propios estados emocionales negativos, cuenten con un menor riesgo de consumir cannabis. Así mismo, cabe resaltar el valor protector del afrontamiento activo y la asertividad a la hora de evitar riesgos y hacer frente a las presiones del grupo para consumir esta sustancia.

Por todo ello, consideramos que esta revisión de estudios ofrece apoyo empírico a los programas clínicos y educativos focalizados en la promoción de recursos personales para la mejora de estas habilidades en un periodo evolutivo en el que se inician estos hábitos nocivos.

2. REFERENCIAS

- Alonso-Tapia, J., Rodríguez-Rey, R., Garrido-Hernansaiz, H., Ruiz, M., y Nieto, C. (2019). Coping, personality and resilience: prediction of subjective resilience from coping strategies and protective personality factors. *Behavioral Psychology/Psicología Conductual*, 27(3), 375-389.
- Allen, M., Donohue, W.A., Griffin, A., Ryan, D., y Mitchell Turner, M. M. (2003). Comparing the influence of parents and peers on the choice to use drugs: A meta-analytic summary of the literature. *Criminal Justice and Behavior*, 30, 163–186. doi: 10.1177/0093854802251002
- Altamirano, M. V., Hernández, J. L. A., y García, A. L. M. (2012). Asertividad y consumo de drogas en estudiantes mexicanos. *Acta Colombiana de Psicología*, 15(1), 131-141.
- Arias, A. J., Hammond, C. J., Bursleson, J. A., Kaminer, Y., Feinn, R., Curry, J. F., & Dennis, M. L. (2020). Temporal dynamics of the relationship between change in depressive symptoms and cannabis use in adolescents receiving psychosocial treatment for cannabis use disorder. *Journal of substance abuse treatment*, 117, 108087. <https://doi.org/10.1016/j.jsat.2020.108087>
- Barreiro, C., Braña, T., Feijóo, S., Calvo, R., Isorna, M., y Rial, A (2020). Cannabis, botellón y asalto sexual: entre la vulnerabilidad y la sumisión química. En Rial, A., Gómez-Salgado, P., & Isorna, M. (Coords.), *Nuevas aportaciones sobre el consumo de cannabis desde las ciencias sociales y de la salud*. (pp. 33-40). Concello de Catoira: Andavira.
- Benson, P. L., Mannes, M., Pittman, K., y Ferber, T. (2004). Youth development, developmental assets and public policy. En R. Lerner y L. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent psychology* (2ª ed., pp. 781-814). Nueva York: John Wiley.
- Brackett, M. A., Mayer, J. D., y Warner, R. M. (2004). Emotional intelligence and its relation to everyday behaviour. *Personality and Individual Differences*, 36, 1387-1402. doi:10.1016/S0191-8869(03)00236-8.
- Campo-Arias, A., Suárez-Colorado, Y. P., y Caballero-Domínguez, C. C. (2020). Asociación entre consumo de cannabis y riesgo de suicidio en adolescentes escolarizados de Santa Marta, Colombia. *Biomédica*, 40(3), 1-24.

- Carver, C. S. (1997). You want to measure coping but your protocol's too long: Consider the Brief COPE. *International Journal of Behavioral Medicine*, 4(1), 92-100.
- Cascone, P., Zimmermann, G., Auckenthaler, B., y Robert-Tissot, C. (2011). Cannabis dependence in Swiss adolescents. *Swiss Journal of Psychology*, 70, 129-139. <https://doi.org/10.1024/1421-0185/a000048>.
- Catalano, R. F., Berglund, M. L., Ryan, J. A. M., Lonczak, H. S., y Hawkins, D. (2004). Positive youth development in the United States: Research Findings on evaluations of positive youth development programs. *The annals of the American academy of political and social science*, 591, 98-124.
- Chung, T., Creswell, K. G., Bachrach, R., Clark, D. B., y Martin, C. S. (2018). Adolescent binge drinking: developmental context and opportunities for prevention. *Alcohol research: current reviews*, 39(1), 5-15.
- Cohen, J. *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. Second Edition; Lawrence Erlbaum Associates: New Jersey, USA, 1988.
- Cooke, R., Dahdah, M., Norman, P., y French, D. P. (2016). How well does the theory of planned behaviour predict alcohol consumption? A systematic review and meta-analysis. *Health psychology review*, 10(2), 148-167. doi.org/10.1080/17437199.2014.947547.
- Corbin, W. R., Farmer, N. M., y Nolen-Hoekesma, S. (2013). Relations among stress, coping strategies, coping motives, alcohol consumption and related problems: A mediated moderation model. *Addictive Behaviors*, 38(4), 1912-1919. doi.org/10.1016/j.addbeh.2012.12.005
- Crespo, M., y Cruzado, J. A. (1997). La evaluación del afrontamiento: adaptación española del cuestionario COPE con una muestra de estudiantes universitarios. *Análisis y Modificación de Conducta*, 23(92), 797-830.
- Cutrín, O., Gómez-Fraguela, J. A., y Sobral, J. (2017). Gender Differences in Youth Substance Use: The Effects of Parenting Through a Deviant Peer Group. *Journal of Child & Adolescent Substance Abuse*, 26(6), 472-781. [doi:10.1080/1067828x.2017.1369203](https://doi.org/10.1080/1067828x.2017.1369203)
- Díaz, A., Busto, A., y Caamaño, F. (2018). Alcohol, tobacco and cannabis consumption in adolescents from a multicultural population (Burela, Lugo). *Adicciones*, 30(4), 264-270. [doi:10.20882/adicciones.915](https://doi.org/10.20882/adicciones.915).
- Ebata, A. T., & Moos, R. H. (1994). Personal, situational and contextual correlatos of coping in adolescence. *Journal of Research in Adolescence*, 4, 99-125.

- Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2006). Emotional intelligence as predictor of mental, social, and physical health in university students. *The Spanish Journal of Psychology*, 9, 45-5. doi:10.1017/S1138741600005965.
- Fernández-Berrocal, P., Ruiz-Aranda, D., Salguero, J. M., Palomera, R., y Extremera, N. (2018). La relación del Test de Inteligencia Emocional de la Fundación Botín (TIEFBA) con el ajuste personal y escolar de adolescentes españoles. *Revista de Psicodidáctica*, 23(1), 1-8. doi.org/10.1016/j.psicod.2017.07.001.
- Fernández-Berrocal, P., Ruiz-Aranda, D., Salguero, J. M., Palomera, R., y Extremera, N. (2011). *Test de Inteligencia Emocional de la Fundación Botín para Adolescentes (TIEFBA)*. Fundación Botín.
- Galván, G., Guerrero-Martelo, M., y De la Hoz, F. V. (2017). Cannabis: una ilusión cognitiva. *Revista colombiana de psiquiatría*, 46(2), 95-102. https://doi.org/10.1016/j.rcp.2016.04.002
- García, M., y Magaz, A. (2000). ADCA. *Autoinformes de actitudes y valores en las interacciones sociales*. ALBOR-COAH.S.
- Goldberg, E. (2001). *El cerebro ejecutivo*. Barcelona: Editorial Crítica.
- Gómez-Fraguela, J. A., Luengo-Martín, Á., Romero-Triñanes, E., Villar-Torres, P., y Sobral-Fernández, J. (2006). Estrategias de afrontamiento en el inicio de la adolescencia y su relación con el consumo de drogas y la conducta problemática. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 6(3), 581-597.
- González-Yubero, S., Lázaro-Visa, S., y Palomera, R. (2021). ¿Qué aporta la inteligencia emocional al estudio de los factores protectores personales del consumo de alcohol en la adolescencia? *Psicología Educativa*, 27(1), 27-36. https://doi.org/10.5093/psed2020a13
- González-Yubero, S, Lázaro-Visa, S., y Palomera, R. (2020). The protective association of trait and ability emotional intelligence with adolescent tobacco use. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(18), 6865. doi.org/10.3390/ijerph17186865
- González-Yubero, S., Palomera, R., y Lázaro-Visa, S. Empatía, estilos de afrontamiento y actitudes hacia el consumo como factores protectores del uso intensivo de alcohol y el policonsumo en la adolescencia (2021). *Behavioral psychology/Psicología conductual*, 29, (2), 313-330. https://doi.org/10.51668/bp.8321206s
- González-Yubero, S., Palomera, R., y Lázaro-Visa, S. (2020). Trait an ability emotional intelligence as factor associated with cannabis use in adolescence. *Adicciones*, 33(4), 333-344. doi:10.20882/adicciones.1364

- González-Yubero, S., Palomera, R., y Lázaro-Visa, S. (2019). Trait and ability Emotional Intelligence as predictors of alcohol consumption in adolescents. *Psicothema*, 31(3), 292-297. doi: 10.7334/psicothema2018.315
- Guerra, N. G., y Bradshaw, C. P. (2008). Linking the prevention of problem behaviors and positive youth development: Core competencies for positive youth development and risk prevention [Special issue]. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 122, 1-17.
- Guerrero, M., Galván, G., Pinedo, J., Vásquez, F., Torres, F., y Torres, J. (2015). Prevalencia de vida de uso de cannabis y rendimiento académico en adolescentes. *Revista Científica Salud Uninorte*, 31, 467–478. doi:10.14482/sun.31.3.8046
- Hammond, C. J., Shirk, S. D., Foster, D. W., Potenza, N. B., Kraus, S. W., Mayes, L. C., Hoff, R. A., y Potenza, M. N. (2020). Cannabis use, problem-gambling severity, and psychiatric disorders: Data from the National Epidemiological Survey on Alcohol and Related Conditions. *Psychology of Addictive Behaviors*, 34(1), 230–241. doi.org/10.1037/adb0000472.
- Heilman, K. (2005). *Creativity and Brain*. New York and Hove: Taylor y Francis Group.
- Kun, B., y Demetrovics, Z. (2010). Emotional intelligence and addictions: A systematic review. *Substance Use & Misuse*, 45, 1131-1160. doi:10.3109/10826080903567855.
- Kun, B., Urbán, R., Paksi, B., Griffiths, M. D., Richman, M. J., y Demetrovics, Z. (2019). The effects of trait emotional intelligence on adolescent substance use: Findings from a Hungarian representative survey. *Frontiers in psychiatry*, 10, 367. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2019.00367>
- Lara, M. D., Bermúdez, J., y Pérez-García, A. M. (2017). Positividad, estilo de afrontamiento y consumo de tabaco y alcohol en la adolescencia. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 11(30), 345-366. doi.org/10.14204/ejrep.30.13036.
- Lara-Beltrán, M. D. (2019). Afrontamiento, afecto y tabaco en una muestra de adolescentes españoles. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 6(2), 9-14. doi.10.21134/rpcna.2019.06.2.1
- Liébana-Presa, C., Martínez-Fernández, M. C., Benítez-Andrades, J. A., Fernández-Martínez, E., Marqués-Sánchez, P., y García-Rodríguez, I. (2020). Stress, emotional intelligence and the intention to use cannabis in Spanish adolescents: influence of COVID-19 confinement. *Frontiers in psychology*, 11. doi: 10.3389/fpsyg.2020.582578

- Limonero, J. T., Gómez-Romero, M. J., Fernández-Castro, J., y Tomás-Sábado, J. (2013). Influencia de la inteligencia emocional percibida y la impulsividad en el abuso de cánnabis en jóvenes. *Ansiedad y Estrés*, *19*, 223-234.
- Limonero, J. T., Tomás-Sábado, J., y Fernández-Castro, J. (2006). Perceived emotional intelligence and its relation to tobacco and cannabis use among university students. *Psicothema*, *18* (Supl.1), 95-100.
- Lombas, A. S., Martín-Albo, J., Valdivia-Salas, S., y Jiménez, T. I. (2014). The relationship between perceived emotional intelligence and depressive symptomatology: The mediating role of perceived stress. *Journal of Adolescence*, *37*, 1069-1076. doi:10.1016/j.adolescence.2014.07.016.
- Londoño, C., y Valencia, C. (2008). Asertividad, resistencia a la presión de grupo y consumo de alcohol en universitarios. *Acta Colombiana de Psicología*, *11*(1), 155-162.
- Mayer, J. D., y Salovey, P. (1997). *What is emotional intelligence?* En P. Salovey y D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators* (pp. 3-34). New York: Basic Books.
- Mayer, J. D., Salovey, P., y Caruso, D. R. (2008). Emotional intelligence: New ability or eclectic traits? *American Psychologist*, *63*, 503. doi:10.1037/0003066X.63.6.503.
- McConnell, M. M., Memetovic, J., y Richardson, C. G. (2014). Coping style and substance use intention and behavior patterns in a cohort of BC adolescents. *Addictive behaviors*, *39*(10), 1394-1397. doi.org/10.1016/j.addbeh.2014.05.018.
- Méndez-Giménez, A., Cecchini, J. A., y García-Romero, C. (2019). Profiles of Emotional Intelligence and Their Relationship with Motivational and Well-being Factors in Physical Education. *Revista de Psicología Educativa*, *26*(1), 27-36. doi.org/10.5093/psed2019a19
- Mestre, J. M., Palmero, F., y Guil, R. (2004). *Inteligencia Emocional, una explicación desde os procesos psicológicos básicos*. En J. M. Mestre & F. Palmero (Eds.), *Procesos Psicológicos Básicos: una guía académica para los estudios en Psicopedagogía, Pedagogía y Psicología* (pp. 249-280). Madrid: Mc Graw-Hill.
- Observatorio Europeo de las Drogas y las Toxicomanías (2019). *Informe Europeo sobre Drogas 2019: Tendencias y novedades*. Oficina de Publicaciones de la Unión Europea, Luxemburgo.
- Oliva, A., Ríos, M., Antolín, L., Parra, Á., Hernando, Á., y Pertegal, M. Á. (2010). Más allá del déficit: Construyendo un modelo de desarrollo positivo adolescente. *Infancia y aprendizaje*, *33*(2), 223-234. doi.org/10.1174/021037010791114562.

- Orr, C., Spechler, P., Cao, Z., Albaugh, M., Chaarani, B., Mackey, S., y Bromberg, U. (2019). Grey matter volume differences associated with extremely low levels of cannabis use in adolescence. *Journal of Neuroscience*, *39*(10), 1817-1827
- Petrides, K. V. (2011). Ability and Trait Emotional Intelligence. En T. Chamorro-Premuzic, S. Von Stumm y A. Furnham, (Eds.), *The Wiley-Blackwell handbook of individual differences* (pp. 656-678). Wiley-Blackwell.
- Plan Nacional sobre Drogas (2018). *Encuesta sobre el uso de drogas en enseñanzas secundarias en España* (ESTUDES 2016-2018). Madrid, España: Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad.
- Pozveh, Z. A., & Saleh, Z. (2020). The role of social skills in the prevention of drug addiction in adolescents. *Advanced biomedical research*, *9*(41). doi: 10.4103/abr.abr_99_20
- Rial, A., Burkhart, G., Isorna, M., Barreiro, C., Varela, J., y Golpe, S. (2019). Cannabis use among adolescents: Risk pattern, implications and possible explanatory variables. *Adicciones*, *31*(1), 64-77. doi:10.20882/adicciones.1212.
- Rothenberg, W. A., Sternberg, A., Blake, A., Waddell, J., Chassin, L., & Hussong, A. (2020). Identifying adolescent protective factors that disrupt the intergenerational transmission of cannabis use and disorder. *Psychology of Addictive Behaviors*, *34*(8), 864–876. <https://doi.org/10.1037/adb0000511>
- Ruiz-Aranda, D., Cabello, R., Salguero, J. M., Castillo, R., Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2010). *Los adolescentes malagueños ante las drogas: la influencia de la inteligencia emocional*. Málaga: GEU.
- Ruiz-Aranda, D., Fernández-Berrocal, P., Cabello, R., & Extremera, N. (2006). Inteligencia emocional percibida y consumo de tabaco y alcohol en *adolescentes* *Ansiedad y Estrés*, *12*, 223-230.
- Saiz, M. S., Chacón, R. F., Abejar, M. G., Parra, M. S., Valentín, M. D., y Yubero, S. (2020). Perfil de consumo de drogas en adolescentes. Factores protectores. *Medicina de Familia. Semergen*, *46*(1), 33-40. <https://doi.org/10.1016/j.semerg.2019.06.001>
- Saklofske, D. H., Austin, E. J., Galloway, J., & Davidson, K. (2007). Individual difference correlates of health-related behaviours: preliminary evidence for links between emotional intelligence and coping. *Personality and Individual Differences*, *42*, 491-502. doi:10.1016/j.paid.2006.08.006.
- Salguero, J. M., Fernandez-Berrocal, P., Balluerka, N., y Aritzeta, A. (2010). Measuring perceived emotional intelligence in the adolescent population: Psychometric properties of the Trait Meta-Mood Scale. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, *38*(9), 1197-1209. <https://doi.org/10.2224/sbp.2010.38.9.1197>

- Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S. L., Turvey, C., y Palfai, T. F. (1995). *Emotional attention, clarity, and repair: Exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale*. En J. W. Pennebaker (Ed.), *Emotion, disclosure, and health* (pp. 125-154). American Psychological Association.
- Sandín, B. (2003). El estrés: un análisis basado en el papel de los factores sociales. *International Journal of clinical and health psychology*, 3(1), 141-157.
- Sánchez-García, M. A., Ortuño-Sierra, J., Paino, M., y Fonseca-Pedrero, E. (2020). Relación entre consumo de sustancias y rasgos esquizotípicos en adolescentes escolarizados. *Adicciones*. Advance online.
- Suelves, J. M., y Sánchez-Turet, M. (2001). Asertividad y uso de sustancias en la adolescencia: resultados de un estudio transversal. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 17(1), 14-21.
- Sussman, S., Unger, J. B., y Dent, C. W. (2004). Peer group self-identification among alternative high school youth: A predictor of their psychosocial functioning five years later. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 4(1), 9-25.
- Trinidad, D. R., y Johnson, C. A. (2002). The association between emotional intelligence and early adolescent tobacco and alcohol use. *Personality and Individual Differences*, 32, 95-105. doi:10.1016/S0191-8869(01)00008-3.
- Villasana, M., Alonso-Tapia, J., y Ruiz, M. (2016). A model for assessing coping and its relation to resilience in adolescence from the perspective of “person–situation interaction”. *Personality and Individual Differences*, 98, 250-256. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.04.053>
- Wills, T. A., y Hirky, A.E. (1996). *Coping and substance abuse: A theoretical model and review of the evidence*. En M. Zeidner y N. S. Endler (Eds.), *Handbook of coping. Theory, research, applications* (pp. 279-302). Nueva York: John Wiley & Sons.
- Wills, T.A., McNamara, G., Vaccaro, D., y Hirky, A. E. (1996). Escalated substance use: A longitudinal grouping analysis from early to middle adolescence. *Journal of Abnormal Psychology*, 105, 166-180.
- World Drug Report (2020). United Nations publication, Sales No. E.20.XI.6.
- World Medical Association. (2013). *World Medical Association Declaration of Helsinki: Ethical principles for medical research involving human subjects*. *JAMA*, 310, 2191-2194. <https://doi.org/10.1001/jama.2013.281053>

SEXUALIZACIÓN Y EXPOSICIÓN PREMATURA A ÉSTA DE LAS NIÑAS

Andrea Gutiérrez García

Universidad de La Rioja

Ana Cuervo Pollán

Universidad de La Rioja

1. INTRODUCCIÓN

Los niños, niñas y adolescentes están creciendo en sociedades pornificadas (De Miguel y Favaro, 2016). La industria de la moda genera ropa cada vez más sexualizada para adolescentes y niñas cada vez más pequeñas. También erotiza la infancia en muchas de sus campañas publicitarias. Por otra parte, la industria audiovisual y de entretenimiento muestra con plena normalidad a adolescentes cosificadas, en tramas de alto contenido sexual. A todo ello, se une el acceso a la pornografía en edades muy tempranas y, como consecuencia de todo lo anterior, se ha producido un significativo descenso en la edad de comienzo de las primeras relaciones sexuales. Así las cosas, urge tomar medidas que reviertan estos hechos.

En este capítulo se abordarán los aspectos de sexualización de la infancia que se han descrito en esta introducción. A propósito, y a modo de cierre de esta introducción, se advierte la preferencia del término “sexualización” frente a “hipersexualización” en tanto que, al abordar este fenómeno en la infancia, se concluye que el problema no es de grado ni de forma, sino de principio, porque la infancia no puede sexualizarse en absoluto, sin importar los implicados, el contexto ni las circunstancias.

2. SEXUALIZACIÓN DE LA INFANCIA EN LA PUBLICIDAD, LA MODA Y EN EL CONTENIDO AUDIOVISUAL

En 2020, el Instituto de la Mujer, a través del Observatorio de la Imagen de las Mujeres, publicó un estudio sobre la sexualización de las niñas en la publicidad (2020). En este sentido, informa de que entre el 2010 y el 2020 se registraron al menos 140 quejas ciudadanas alertando de contenido publicitario sexualizante respecto a la infancia. Además, otro estudio del mismo organismo detectó que el 8,5% de los anuncios de juguetes infantiles analizados presentaba una imagen erotizada de las menores (2020). En ellos aparecían niñas maquilladas, con prendas

de vestir o poses sexualizadas o estaban protagonizadas por mujeres modelo jóvenes caracterizadas como adolescentes. También se detectó ropa de baño, es decir, bikinis para niñas, sobre los que, en su propaganda, se especificaba que tenían relleno, como algunos sujetadores diseñados para mujeres adultas. En otras ocasiones se ha interpelado los juguetes dirigidos a niñas que consisten en maquillajes, pintalabios y complementos y accesorios estéticos postizos como uñas o elementos de peluquería, siempre orientados a la estética y apariencia física de las mujeres.

El mismo estudio recoge varias imágenes de disfraces de carnaval de talla pequeña, con anuncios protagonizadas por niñas, aproximadamente entre los 7 y los 12 años, explícitamente sexualizados en tanto que compuesto por minifaldas, escotes o tacones en disfraces de bombera, enfermera o policía. También se muestra cómo en anuncios de prostíbulos o de contenido pornográfico se usa la imagen de mujeres adultas que, sin embargo, visten ropa infantil o uniformes escolares como reclamo para hombres adultos que fantaseen con tener sexo con menores. Por último, se recogen anuncios publicitarios y catálogos de tiendas de ropa en los que niñas muy pequeñas aparecen vestidas y maquilladas como mujeres adultas, además de llevar tacones, bolsos y otros complementos.

Por otra parte, la estética de mujer adulta de chicas adolescentes –e incluso preadolescentes– es habitual en algunas series españolas. Una de las más famosas, *La que se avecina*, contó entre su elenco con una niña que con aproximadamente 7-9 años tenía en guion comentarios sexuales explícitos chistosos respecto a las aventuras de sus progenitores. En 2020, Netflix tuvo que pedir disculpas por un cartel que anunciaba una serie, llamada *Cuties*, en el que sexualizaba a niñas de 11 años, y acabó retirándolo. Lo mismo puede decirse de la serie de animación *Rainbow highs* en la que las protagonistas aparecen sexualizadas de manera similar a las muñecas Bratz de hace unos años, con el agravante de que dicho contenido de animación ha sido creado específicamente para menores y, en consecuencia, se emite en canales infantiles.

Siendo estas las evidencias, urge prohibir cualquier publicidad que muestre imágenes de niñas sexualizadas, en poses “eróticos”, maquilladas, vestidas como adultas, etc. Es necesario un control mucho más riguroso y efectivo. Contra lo que pueda parecer, las imágenes creadas por la publicidad no son inocentes ni algo que nos acompañe de fondo en nuestro día a día. Al contrario, están creadas para ser imitadas y para normalizar hábitos, costumbres o vestimentas. Lo mismo ocurre con el contenido audiovisual y de entretenimiento, que tristemente, en ocasiones naturaliza que niños,

y sobre todo niñas, se vean envueltos en poses, estética, actitudes o escenas con lenguaje o contenido sexual; y lo reproduzcan, aun cuando ellos y ellas no sean partícipes directos del mismo.

3. ACCESO A LA PORNOGRAFÍA EN LA INFANCIA

Por otra parte, la edad de inicio en el consumo de pornografía es cada vez más precoz. En el estudio llevado a cabo por Lluís Ballester y Carmen Orte (2019), ya se advertía de que el 70,7% de la población entre 16 y 29 años había consumido pornografía en los últimos cinco años. Sin embargo, disgregado por sexo encontramos que casi el 87% de hombres realizó dicho consumo frente a un 54.8% de mujeres. El 59,7%, además, admitió haber comenzado a visualizar pornografía antes de los 16 años. Es este estudio el que fija la edad mínima de acceso al porno en los 8 años y la edad media en los 13 para los chicos y los 15 para las chicas. Por otra parte, mientras que la frecuencia en el consumo decrece con el paso del tiempo en las chicas, en los chicos aumenta conforme pasan los años. Del mismo modo, mientras que las chicas apenas aumentan el consumo de la misma cuando no tienen pareja, en los chicos se detecta un aumento en el 11% de los casos.

Este consumo prematuro y frecuente de pornografía en los y las niños y adolescentes está resultando enormemente perjudicial para su desarrollo psicosexual. Reciben a una edad en la que no tienen información ni madurez suficiente para comprender esas imágenes un contenido enormemente impactante que observan y fijan en su imaginario con gran viveza, debido al carácter explícito e hiperestimulante de dicho contenido. Aprenden así un determinado tipo de sexualidad, que no es sino misógina y violenta y, a falta de imaginario erótico propio y experiencias en primera persona con las que conformar su propia percepción de la sexualidad, toman lo observado como modelo que erotizar y replicar. Esto no resulta indemne, sino que causa efectos devastadores en su desarrollo sexual y, particularmente en la comprensión de las relaciones entre los sexos; y en cuanto a los valores de igualdad, libertad, respeto y reciprocidad que debe presidir cualquier encuentro sexual.

El mismo estudio, además, detecta y abunda en el carácter adictivo de la pornografía señalando que un 8,3% de los chicos se consideran adictos a la pornografía y un 20% de los mismos un poco adictos. Estas cifras contrastan con las arrojadas por las jóvenes, que puntúan un 2,6% y un 1% respectivamente. Sin embargo, un 32% de los chicos admite verla semanalmente, un 11,3% diariamente y un 3,1% incluso varias veces al día.

Por todo lo mencionado, resulta imprescindible tomar medidas para evitar el consumo de pornografía, especialmente en la infancia y la adolescencia. Si se añade el matiz de que su visualización es especialmente indeseable en edades tempranas, se debe a que el objetivo de este capítulo es atender a cómo la pornografía afecta al desarrollo psicofísico sano de los menores. No obstante, sostenemos que la pornografía es violencia sexual explícita y que, como tal, debe ser erradicada su producción, distribución y consumo, también para la población adulta. Además, la violencia sexual existente en la pornografía es real; la sufren mujeres de carne y hueso. No es fantasía, ni teatralización.

Con todo, sigue siendo posible afirmar que, si la pornografía es extremadamente nociva para cualquiera que lo consuma, aún lo es mucho más si la visualización es realizada por niños, niñas y adolescentes. Como se ha adelantado, la observación de este contenido por parte de los mismos es muy dañina en tanto se exponen a violencia sexual explícita, desconociendo que las prácticas sexuales presentadas no son sexualidad, sino puro dominio masculino. En este sentido, y como defiende Mónica Alario (2021), el tema principal de la pornografía no es el sexo sino la violencia y, en concreto, la violencia que los hombres ejercen contra las mujeres. Sin embargo, la pornografía y su marketing invitan a pensar que lo que en ella se presenta no solo es sexualidad, sino el único y mejor modelo de sexualidad posible. De este modo, los chicos, desde que apenas comienzan a tener respuesta sexual son adiestrados y disciplinados para que eroticen o reaccionen sexualmente a la violencia contra las mujeres, como único estímulo sexual satisfactorio. De este modo, resulta complicado excitarse ante la ideación o expectativas de determinadas prácticas sexuales recíprocas, seguras, libres y placenteras. Ello no sólo arruina la sexualidad de los chicos sino que, más preocupante, supone una amenaza cierta para la integridad emocional, sexual y física de las chicas, quienes son influidas desde la preadolescencia por la misma cultura pornográfica.

4. ADELANTO PREMATURO DE LA INICIACION SEXUAL

Según la Sociedad Española de Contracepción, las mujeres nacidas entre 1971 y 1975 tuvieron sus primeras relaciones sexuales con penetración a los 19 o 20 años. Sin embargo, esa edad no ha hecho sino decrecer, especialmente en los últimos años, pues en 2018 la edad media de inicio sexual eran los 16,7 años y en 2020 los 15. Esta tendencia es confirmada por el reciente estudio sobre la sexualidad de las mujeres jóvenes llevado a cabo en España por el Ministerio de Igualdad (2022) en España, en el que se destaca que la edad media en las chicas de inicio de la primera relación

sexual coital está en los 16,7 años. No obstante, hay que tener en cuenta que la muestra de dicho estudio está conformada exclusivamente por mujeres. Es posible presumir una edad menor en el caso de los chicos. Por otra parte, Asturias tomaba la decisión de adelantar a los 10 años la vacunación contra el Virus del Papiloma Humano en las niñas, pues la edad fijada anteriormente eran los 13 y para esa edad, un porcentaje no mayoritario, pero sí significativo y en aumento, había tenido ya sus primeras relaciones sexuales con penetración (Ruiz, 2019). Además, un estudio sobre la sexualidad de las mujeres jóvenes en España, realizado por el Ministerio de Igualdad (2022), fija que la edad media en las mujeres respecto al inicio de relaciones sexuales con penetración es a los 16,7 años. No obstante, es importante notar que este estudio es realizado en exclusiva a mujeres. a juzgar por otros estudios, es razonable suponer una media más baja en el caso de los chicos.

Es difícil encontrar una única causa que explique este descenso en la edad media de pérdida de la virginidad en los y las adolescentes, prácticamente, niños y niñas, en España. Tal vez esta hipersexualización de la sociedad en general, y la sexualización de la infancia en particular, esté detrás de los datos apuntados. A ello, sin duda, también ha influido el acceso a la pornografía desde edades tempranas, la pornificación del contenido de entretenimiento y audiovisual y la omnipresencia del sexo como mandato y como señal de éxito (Paul, 2006). Probablemente, la falta de educación sexual integral también invita a que se produzcan estas relaciones prematuras. Así, y contra lo que algunos sectores conservadores sostienen, es la falta de educación sexual, y no la existencia de la misma, la que parece conducir a conductas sexuales de riesgo, como la ausencia de métodos de anticoncepción y de barrera contra las ITS o el inicio de la actividad sexual mucho antes de tener madurez suficiente para ello.

En este sentido, es importante señalar la importancia de mantener sexo sólo después de adquirir la madurez física, emocional y psicológica oportuna. De que los chicos y chicas se sientan cómodos, seguros y en condiciones para afrontar sus primeros encuentros sexuales depende no sólo el éxito de los mismos, sino que la experiencia redunde en su bienestar mental y emocional. Siendo la adolescencia, especialmente en sus primeras etapas, un momento tan inestable y fluctuante en cuanto a sentimientos, apetencias, percepciones y autoconcepto de uno mismo/a, no parece demasiado beneficioso un inicio sexual temprano. En estos momentos, los complejos, las inseguridades, las dudas y la falta de madurez para informarse adecuadamente sobre sexo, procesar esa información y, a la vez, ser capaz de empatizar, comprender y expresar sin tapujos las propias dudas, reservas o

inquietudes sobre este inicio sexual parecen avocar al fracaso la posibilidad de un sexo sano, seguro y satisfactorio.

A todo ello hay que unir la escasa educación sexual recibida. De este modo, la hipersexualización de la infancia se agrava en tanto niños, niñas y adolescentes no son educados de manera clara y continuada para ser conscientes del valor de su intimidad y los límites infranqueables de la misma. Crecen rodeados de esta cultura pornificada donde la cosificación de las mujeres y de las niñas y la percepción del sexo como un espacio de dominio patriarcal se cuele sutilmente en sus imaginarios (Walker, 2010). Todo sin perder de vista la exposición cada vez más temprana y frecuente a la pornografía, que alimenta sus concepciones sobre el sexo antes de que sus propias experiencias, por tempranas que sean, originen impresiones propias al respecto. Así, la pornografía actúa, a la vez, como la enciclopedia audiovisual donde satisfacer las dudas de los niños, niñas y adolescentes que otros espacios no resuelven y, también, como catapulta para lanzar a menores en edades tan precoces como las descritas a un inicio sexual prematuro y necesariamente inadecuado e insatisfactorio.

Además, infunde valores sexistas. Presenta el sexo como un espacio de privilegio para los hombres donde ejercer violencia sobre las mujeres, de modo impune, y como vía para su satisfacción sexual. Así, enseña a erotizar la desigualdad entre los sexos, sirviendo como modelo para que dicha hegemonía sea replicada por quienes la observan, tanto más si son niños o adolescentes en tanto el carácter explícito de las imágenes hará que se graben de manera muy nítida en su imaginario, causando un enorme impacto en su concepción y expectativas sexuales. Por otro lado, en la pornografía abundan escenas en las que, para grabarlas, han sido utilizadas menores de edad (los límites son difusos) o al menos recrean situaciones o imaginarios que inducen a pensar que lo son. Además de constituir uno de los delitos más execrables, contribuye de manera sobresaliente a la sexualización de la infancia que estamos describiendo. Permite que los adultos cosifiquen a las niñas, y que estas, si se observan, contemplen su autocosificación. En el caso de los niños y adolescentes, al observar dichas imágenes dejarán de percibir a sus compañeras como iguales para deshumanizarlas y asumirlas como objeto.

La pornografía, por su carácter directo, explícito y plástico, tiene una capacidad de fijación extraordinaria en la memoria de quien la consume. Tanto más si quien la visualiza carece de elementos de juicio crítico, por falta de madurez. En este sentido, la imitación irreflexiva está asegurada y, con ella, la sexualización de la infancia y

adolescencia. Además, lo que transmite la pornografía no afecta exclusivamente a la concepción de la sexualidad; también fija y naturaliza la dominación y la subordinación de las mujeres respecto a los hombres. La presenta no sólo como una opción, sino como una realidad inamovible que sólo puede ser reproducida hasta el infinito.

5. CONCLUSIONES

La hipersexualización de la sociedad, entendida como fenómeno por el cual se erotiza lo que *a priori* no tiene relación con lo sexual, ha implicado la sexualización de la infancia y en particular, de las niñas y de las adolescentes. Este fenómeno encuentra su causa en la pornificación de la cultura, entendida como la normalización de elementos sexualmente explícitos, que obedecen, además, un patrón sexista y misógino, en espacios sociales y culturales como la moda, la publicidad o la producción audiovisual ordinaria. Estos no deberían estar influidos por dichos elementos de manera sistemática. Sin embargo, ocurre y, además, ha alcanzado a la infancia, a las niñas y a las adolescentes, que no se escapan a la cosificación descrita (Domínguez, 2021).

En consecuencia, urge tomar medidas para que ni la publicidad, ni las series, películas, videoclips o cualquier contenido de entretenimiento muestre imágenes o situaciones en las que se sexualice a las niñas y a las adolescentes. Deben prohibirse anuncios, carteles, imágenes o cualquier contenido audiovisual en el que aparezcan maquilladas, vestidas como adultas o imitando poses o actitudes sexuales. En este sentido, debe haber un exhaustivo control de la publicidad y del contenido audiovisual para que se proceda a retirar imágenes, campañas publicitarias o contenidos, como los ejemplos recogidos por el Observatorio de la Imagen de la Mujer.

También resulta esencial prohibir la producción, distribución y consumo de la pornografía. Debe erradicarse e impedirse su acceso, tanto a personas adultas como a menores de edad, en tanto su filmación constituye un acto de tortura y violencia contra las mujeres utilizadas en su producción y una amenaza para todas las demás, en tanto conforma un manual para el ejercicio de violencia contra las mujeres. Hasta que dicha erradicación no se produzca, lo mínimo es que se impida el acceso a menores de edad, en tanto nunca deben ser expuestos a contenido violento y sexual, mucho menos en el grado de explicitud, sexismo y misoginia que alcanza la pornografía, en la cual también se observa la práctica del abuso sexual infantil.

Por último, insistimos en la importancia de la educación sexual para que, desde muy pronto, sean capaces de detectar y tener una mirada crítica sobre la sexualización de la infancia, contando con herramientas propias para prevenir la autocosificación.

Asimismo, confiamos en que dicha educación también sirva para que los adolescentes reconsideren la posibilidad de tener relaciones sexuales prematuras y valoren la pertinencia de adquirir previamente unos valores y una madurez psíquica y emocional que pueda prepararlos y conducirles a experiencias sexuales que, en el futuro, serán mucho más libres, seguras y satisfactorias que las que se produzcan sin la certeza adecuada o como imitación de prácticas sexistas.

6. REFERENCIAS

Ballester, L. y Orte, C. (2019). *Nueva pornografía y cambios en las relaciones interpersonales*. Octaedro.

De Miguel, A. y García Favaro, L. (2016). ¿Pornografía feminista, pornografía antirracista y pornografía antiglobalización? Para una crítica del proceso de pornificación cultural. *Labrys, Études Féministes/Estudios Feministas*, 29.

Domínguez, Y. (2021). *Maldito estereotipo*. Ediciones B.

Instituto de las Mujeres. (2020). Sexualización de las niñas en la publicidad. Observatorio de la Imagen de la Mujer.

Ministerio de Igualdad. (2022). La sexualidad de las mujeres jóvenes en el contexto español. Percepciones subjetivas e impacto de la formación. https://www.inmujeres.gob.es/areasTematicas/AreaEstudiosInvestigacion/docs/Estudios/sexualidad_mujeres_jovenes.pdf

Ministerio de Igualdad. (2020). *Publicidad y campañas navideñas de juguetes: ¿promoción o ruptura de estereotipos y roles de género?* https://www.inmujeres.gob.es/areasTematicas/AreaEstudiosInvestigacion/docs/Estudios/PUBLICIDAD_Y_CAMPANAS_NAVIDENAS_JUGUETES.pdf

Paul, P. (2006). *Pornified: how pornography is damaging our lives, our relationships, and our families*. Henry Holt & Company.

Ruiz, J. L. (3 de mayo de 2019). Asturias adelanta la vacuna del papiloma a los 10 años por el inicio precoz de relaciones sexuales. *El Comercio*. <https://www.elcomercio.es/asturias/asturias-adelanta-vacuna-papiloma-virus-relaciones-sexuales-20190503000956-ntvo.html>

Sociedad Española de Contracepción. (2019). *Encuesta nacional sobre sexualidad y anticoncepción entre los jóvenes españoles (16-25 años)*.

<https://www.svcontracepcion.es/encuesta-nacional-sobre-sexualidad-y-anticoncepcion-entre-los-jovenes-espanoles/>

Walker, N.(2010). *Muñecas vivientes: el retorno del sexismo*. Turner

CLAVES PARA UNA EDUCACIÓN INTEGRAL EN SEXUALIDAD

Andrea Gutiérrez García

Universidad de La Rioja

Ana Cuervo Pollán

Universidad de La Rioja

1. INTRODUCCIÓN

Los recientes estudios a población joven y adolescente, como las investigaciones de Ballester y su equipo de investigación (2020) o el informe *La sexualidad de las mujeres jóvenes en el contexto español. Percepciones subjetivas e impacto de la formación* (2022), denotan un descontento significativo respecto a la educación sexual recibida. Estiman que es desfasada, insuficiente y no responde a las dudas y necesidades que tienen al respecto. También detallan que no aborda de manera suficiente aspectos como el amor, las relaciones de pareja y las expectativas respecto al sexo o que no agota todas las necesidades en materia de prevención de infecciones de transmisión sexual (ITS). Partiendo de los déficits señalados, se propondrá reforzar los contenidos relativos a afectividad y emociones, así como una mayor prevención del ejercicio y padecimiento de la violencia sexual.

En este sentido, en primer lugar, se abundará en las evidencias existentes y se especificará las consecuencias o el diagnóstico que los hechos expuestos arrojan sobre el estado actual de la educación sexual. En segundo lugar, se expondrán algunas propuestas para mejorar su contenido teniendo en cuenta las carencias observadas. Para ello, se sugerirá una mayor amplitud y profundidad en los contenidos, que deben incluir la prevención tanto del padecimiento como la ejecución de violencia sexual. Precisamente, por esto último, se propone que dicha educación incluya un análisis crítico sobre la demanda de prostitución y pornografía.

2. EVIDENCIAS Y DIAGNÓSTICO SOBRE EL ESTADO ACTUAL DE LA EDUCACIÓN SEXUAL EN ESPAÑA

El recuerdo habitual de quienes hoy se encuentran entre los veinte y los cincuenta años es el de apenas haber recibido educación sexual en su etapa educativa. Quien tiene mayor fortuna, tal vez recuerde dos o tres talleres de un par de horas dispersos en toda su etapa de formación primaria y secundaria, cuyos contenidos se limitaban a explicar de manera muy sucinta la reproducción humana, a mencionar algunos

métodos anticonceptivos y a recomendar el uso del preservativo por ser, también, un método efectivo para la prevención de ITS. Sin ninguna duda, tomar consciencia de lo que puede conllevar un embarazo no deseado, especialmente en edades tempranas y de la necesidad de cuidar la salud sexual previniendo las ITS resulta fundamental. Sin embargo, estos aspectos apenas suponen la punta del iceberg, en comparación con todos los aspectos sobre la sexualidad humana que quienes reciben esta formación desean saber y comprender.

Como se adelantaba, para emitir un buen diagnóstico sobre las deficiencias de la educación sexual en España, resulta muy útil el estudio de las publicaciones coordinadas por Ballester, y particularmente las recogidas en *Pornografía y educación afectivosexual*, obra que coordinó en 2020 junto a Carlos Rosón y Teresa Facal. En dicho texto, se recoge un interesante trabajo sobre los programas de educación afectivo-sexual en España. Después de un análisis de los programas y recursos previstos por cada comunidad autónoma, concluyeron que la educación sexual apenas está desarrollada en nuestro país y que sus contenidos son insuficientes. De hecho, pese a estar fundamentalmente orientados a la prevención de ITS y embarazos no deseados, la población no muestra aún gran conocimiento ni concienciación al respecto.

Por otra parte, y siendo conocedoras de las dificultades existentes para la implantación de esta materia en los currículos educativos, en tanto las formaciones conservadoras, siempre que pueden, evitan o dificultan que se incluyan dichos contenidos, las autoras proponen un esfuerzo político e institucional por llegar a un consenso mínimo que asegure una educación básica en esta materia en todo el Estado. Para ello, proponen que los contenidos se basen en el conocimiento científico y se exponga de manera clara y objetiva, de modo que pueda ser aceptado por todas las formaciones políticas. Las autoras sostienen la importancia de que todos los y las jóvenes puedan tener una educación sexual integral que les permita desarrollarse de manera efectiva en su faceta emocional, sexual y corporal, para ser capaces de establecer relaciones libres, seguras y placenteras.

Además, en el estudio sobre la sexualidad de las mujeres jóvenes residentes en España que el Ministerio de Igualdad del Gobierno de España realizó en 2022 se arrojan datos importantes para esta cuestión. Por ejemplo, que sólo el 65.2% de las jóvenes recibió educación sexual en su centro educativo y el grado medio de satisfacción respecto a la misma apenas alcanza un 4,4 sobre 10. Preguntadas por los motivos de su evidente insatisfacción con la educación sexual recibida, un 49.9% de

las encuestadas afirmó echar en falta más información sobre amor y relaciones afectivas; un 42% destacó como insuficiente la formación para la prevención de ITS; un 34% añadía, además, que encontraba escasa la enseñanza sobre métodos de anticoncepción; un 28.4% echó en falta más información sobre violencias sexuales y un 20.3% hubieran deseado recibir información sobre modos de obtener y dar placer durante el sexo. Además, un 13.2% consideró que no se aborda de manera suficiente el ciclo menstrual y un 11.1% y un 6.6% sostuvo, respectivamente, haber extrañado más incidencia en la anatomía genital y la reproducción humana. Además, en los grupos de discusión para la confección de este estudio, los calificativos más frecuentes para describir cómo ha sido la educación sexual recibida por estas jóvenes entre 18 y 25 años fueron “escasa”, “superficial” y “desfasada”.

A esta situación tan indeseable se suma el aumento del consumo de pornografía en niños, adolescentes y jóvenes y también en la frecuencia del mismo, llegando a convertirse en adicción en cada vez más chicos. Además, se confirma un decrecimiento constante en la edad del primer acceso a la misma, situándose en los 8 años la edad del primer acceso (Ballester y Orte, 2019). Los motivos para esta demanda son variados: desde la hipersexualidad de nuestras sociedades hasta el fácil acceso a internet desde edades extraordinariamente tempranas o la banalización del sexo, pero, en buena medida, una de las causas confesadas por los chicos y chicas más jóvenes es la curiosidad o el deseo de aprender sobre sexualidad y poder ver y conocer de primera mano cómo son las prácticas sexuales, pues estiman que el “porno” es buen reflejo de la sexualidad humana. Sin embargo, la pornografía no presenta sino una sexualidad patriarcal y violenta basada en la subordinación y humillación sistemática de las mujeres y las niñas por parte de los varones, hasta el punto de que las prácticas BDSM, hasta no hace tanto consideradas residuales, se han normalizado en las experiencias sexuales, incluidas las iniciales y en población muy joven, convirtiendo a las mujeres en víctimas de violencia sexual, legitimada por estos contenidos audiovisuales de consumo masivo a nivel social.

3. PROPUESTAS PARA LA MEJORA DE SU CONTENIDO

En primer lugar, destaca el poco tiempo lectivo dedicado a esta formación que, además, aparece en etapas educativas muy avanzadas. Conviene que esta formación sea recurrente y desde la infancia, siempre adecuando los contenidos y la metodología pedagógica a la etapa madurativa que atraviese el alumnado (Gutiérrez, 2022). Así, un primer objetivo consistiría en que se reservaran más horas en todas

las etapas, de modo que esta formación no se recuerde como un taller puntual perdido en el transcurrir de los cursos escolares.

En segundo lugar, parece posible vencer las reticencias a su implantación en edades tempranas si se diseña adecuadamente su contenido. Las creadoras del programa Skolae ya demuestran que es un mito que, por el hecho de que las niñas y niños reciban educación sexual desde edades tempranas, se encuentren en predisposición de tener relaciones sexuales prematuras. Al contrario, asegura que tomen decisiones conscientes e informadas, lo que les invita a no tener relaciones antes de sentirse preparadas/os para ello y a mantenerlas teniendo en cuenta la importancia de la prevención de las ITS y también de los embarazos en etapas prematuras.

Por otra parte, cuando se afirma que la educación sexual es reduccionista y escasa por centrarse exclusivamente en la prevención de infecciones de transmisión sexual y embarazos no deseados, no se debe inferir que la concienciación al respecto deba volverse secundaria. Es fundamental. No obstante, debe ser sólo una parte más de todos los contenidos que esta formación debe ofrecer de manera amplia, profunda y desde una perspectiva científica e igualitaria. Precisamente por ello, es posible plantear esta materia desde las etapas educativas primarias. La afectividad es una parte esencial de la educación sexual y junto a ella, resulta ineludible la comunicación efectiva de determinados valores éticos relacionados con la igualdad, la autoestima, el respeto y el buen trato, valores que se pueden inculcar, prácticamente, desde el nacimiento.

En este sentido, se propone ofrecer algo más que eslóganes referidos al respeto, al consentimiento y a la parte emocional de la sexualidad. Los y las adolescentes necesitan saber algo más sobre sexualidad que conocer ambos aparatos reproductores y su funcionamiento burdo. Tal exposición puede aclarar dudas, pero no aborda las preguntas sobre la experiencia sexual, en su dimensión física, pero también emocional y psíquica, que abordan a cualquiera que afronte sus primeras experiencias y que, incluso, se mantienen o aparecen en otras etapas vitales. En este sentido, no es de extrañar que las encuestadas por el ministerio denunciaran la falta de formación respecto al amor, la resolución de dudas y problemas amorosos y sexuales en una relación de pareja y sobre cómo dar y recibir placer. Las interacciones humanas también se aprenden, incluida la amorosa y la sexual y si bien la simple y pura experiencia resulta, en cierto modo, insustituible, no es menos cierto que el personal docente formado en la materia puede y debe abordar estos aspectos más finos de modo directo y abierto. ¿Qué es una relación de pareja? ¿qué es el

amor? ¿qué es el deseo? ¿cómo debe favorecerse la comunicación, la complicidad y la confianza? En este sentido, la importancia de comunicarse en pareja tanto cuando se quiere transmitir satisfacción como cuando se desea hacer constar un desacuerdo deben ser aspectos que esta educación recoja de manera efectiva. De este modo, es importante atender a los estudios existentes y abundar en investigaciones futuras para que la educación sexual del futuro, y a corto plazo, pueda recoger las dudas y carencias percibidas por el alumnado para poder abordarlas de modo efectivo.

En el mismo sentido, la transmisión de valores igualitarios es fundamental. Educación afectivo-sexual es y debe ser también educación para la igualdad entre los sexos. En tanto la mayoría de la población es heterosexual y, en general, en tanto que, en cualquier relación humana, y más en la que más directamente afecta a la intimidad como son las relaciones “amorosas” o afectivo-sexuales, debe regir la igualdad y el respeto, inculcar dichos principios es una base elemental de esta formación. El patriarcado ha impuesto una hipersexualización de la sociedad y una banalización del sexo que ha despojado al mismo de la dimensión emocional y afectiva del mismo lo que, por descontado, refuerza el desequilibrio de poder entre hombres y mujeres en este terreno. Lo que se intenta defender no es una educación sexual que imponga una unión indisoluble entre amor profundo y sexualidad, de modo que toda relación sexual fuera de una relación amorosa plenamente consolidada y profunda sea condenable. Sería excesivo y poco realista. Por lo que sí se apuesta, no obstante, es de unos requerimientos éticos, afectivos y emocionales mínimos para que los y las jóvenes tengan relaciones sexuales libres, deseadas y seguras a todos los niveles. Dichos requisitos no son sino el respeto, la comunicación, la empatía, la constatación del deseo libre y genuino existente en las partes; saber crear y, a la vez, exigir, un ambiente de intimidad, respeto, seguridad y buen trato; ofrecer la certeza –sobre todo por parte de los hombres en tanto que son quienes a menudo incurren en dicha forma de violencia– de que no será requerida ni mucho menos impuesta ninguna práctica sexual que la otra parte no desee; tener la certeza de que los sentimientos y apetencias propias deben respetarse en todo momento, etc.

En consecuencia, dichos valores deben aterrizar en la realidad. Para ello es ineludible que, como parte de esta educación, se considere la toma de consciencia de la desigualdad entre los sexos y la necesidad de superarla en beneficio de una sociedad exenta de sexismo y de misoginia. Para ello, además de la insistencia en que las relaciones entre los sexos, sean afectivo-sexuales, laborales, amistosas o de cualquier otro tipo, deben estar presididas por el respeto, el reconocimiento, la

empatía, la reciprocidad y el buen trato, debe exponerse que nuestras sociedades son patriarcales, y que tal hecho exige el compromiso de obrar en consecuencia para disolver ese equilibrio de poder. Precisamente, por ser un terreno privilegiado de observación de estas lógicas y para impedir la reproducción directa de las mismas, no habrá buena educación sexual si esta no contempla la impugnación crítica en cuanto a la demanda de prostitución y el consumo de pornografía (Marroquí, 2023). Igualmente, debe advertir contra la normalización de algunas formas de violencia sexual no detectadas como tal, ni por los hombres que la ejecutan, ni por las mujeres que la padecen. La educación sexual debe posibilitar que tanto los hombres como las mujeres conceptualicen como violencia la insistencia de los chicos para que sus parejas tengan sexo cuando no lo desean o, directamente, impongan la relación sexual, algo que, a juzgar por la encuesta citada, sigue sin entenderse como tal.

4. CONCLUSIONES

Como demuestran los estudios, la educación sexual en España ha sido y es insuficiente. Es necesario ampliar su presencia en el currículum escolar del alumnado, tanto en infantil, primaria, secundaria y bachillerato. En las primeras etapas, deberá primar la exposición general de valores relacionados con la autoestima, el respeto, la empatía y el buen trato, así como el respeto al cuerpo y a la intimidad. Conforme avanzan en su periplo educativo, estos valores no han de soslayarse. Deben acompañar el descubrimiento de nuestra condición sexuada y abordar estos contenidos de forma científica y respetuosa. Así mismo, junto a la incidencia en la prevención de ITS y embarazos no deseados, deben incorporarse y reforzarse los contenidos relativos al afecto, las relaciones, las condiciones del buen sexo (libertad, igualdad, seguridad, reconocimiento, respeto y cuidado mutuo, deseo, empatía, etc.) y resolverse todas las dudas planteadas por el estudiantado.

La educación en valores feministas, esto es, igualitarios, ha de tomarse como una parte esencial de esta educación. En este sentido, resulta ineludible invitar a que los chicos y chicas adolescentes reflexionen críticamente sobre la existencia de la pornografía y de la prostitución. El personal docente que imparta estos contenidos no puede mantenerse ajeno al hecho de que la pornografía es consumida desde la infancia y que su visualización durante la adolescencia es frecuente, hasta comportar ya una conducta adictiva en muchos jóvenes. Tampoco puede ignorar que la demanda de prostitución se encuentra socialmente legitimada y constituye una opción para el inicio sexual de los jóvenes, en ocasiones incluso antes de cumplir la mayoría de edad (Gutiérrez, 2017). De esta manera, es fundamental que la educación

sexual contrarreste los efectos de la propaganda existente respecto a ambas instituciones patriarcales, que disimula que su esencia es la violencia contra las mujeres e invita a los jóvenes a asumirlas como espacio de disfrute y privilegio sexual para los varones, impidiéndoles desarrollar una conciencia crítica al respecto (de Miguel, 2022).

En definitiva, urge que se implante una educación sexual integral basada en evidencias científicas que eduque a los y las niñas y adolescentes a conocer sus emociones, con una perspectiva de salud pública y justicia social (Calvo, 2021). De este modo, cuando hayan madurado y en la juventud tengan sus primeras experiencias sexuales, las podrán abordar de una manera segura, igualitaria y libre, renunciando a replicar la normativa patriarcal respecto a las mismas y asegurándose relaciones libres, deseadas, donde prime el cuidado, el respeto y el reconocimiento mutuo.

5. REFERENCIAS

Ballester, L. y Orte, C. (2019). *Nueva pornografía y cambios en las relaciones interpersonales*. Octaedro.

Ballester, L.; Rosón, C. y Facal, T. (2020). *Pornografía y educación afectivosexual*. Octaedro.

Calvo, S. (2021). Educación sexual con enfoque de género en el currículo de la educación obligatoria en España: avances y situación actual. *Educatio Siglo XXI*, 39(1), 281–304. <https://doi.org/10.6018/educatio.469281>

De Miguel, A. (2022). Sobre la pornografía y la educación sexual: ¿puede «el sexo» legitimar la humillación y la violencia? *Gaceta Sanitaria*, 35(4). <https://doi.org/10.1016/j.gaceta.2020.01.001>

Gobierno de Navarra. (s.f.). *El programa Skolae, un itinerario para aprender a vivir en igualdad*. <https://www.educacion.navarra.es/web/dpto/skolae-familias>

Gutiérrez, A. (2017). *Prostitución: construcción psicosocial de la coacción como consentimiento* (Tesis Doctoral). Universidad Pontificia de Salamanca.

Gutiérrez, A. (2022). La educación sexual: una asignatura pendiente. *The conversation*. <https://theconversation.com/la-educacion-sexual-una-asignatura-pendiente-191749>

Instituto de las Mujeres. (2022, octubre). *Informe de resultados. La sexualidad de las mujeres jóvenes en el contexto español*. https://www.inmujeres.gob.es/areasTematicas/AreaEstudiosInvestigacion/docs/Estudios/La_sexualidad_de_las_mujeres_jovenes.pdf

Marroquí, M. (2023). *Eso no es sexo. ¡Otra educación sexual es posible!*
Crossbooks.

DIÁLOGO SOCIAL, EDUCACIÓN INTERCULTURAL Y TRABAJO SOCIAL COMUNITARIO: COLOQUIO ENTRE PERSONAS ADULTAS Y ADOLESCENTES

Javier Ferrer-Aracil

Universidad de Alicante

Elena M. Cortés-Florín

Universidad de Alicante

Desirée Paredes-Boj

Universidad de Alicante

M. Carmen Pérez-Belda

Universidad de Alicante

1. INTRODUCCIÓN

El concepto de diálogo social, en su acepción contemporánea, tiene su origen en la Europa del siglo XIX y principios del siglo XX, como resultado de las tensiones generadas por la Revolución Industrial y la aparición del movimiento obrero. La idea de establecer canales de comunicación y negociación entre trabajadores y trabajadoras, empresas y gobierno para abordar las malas condiciones laborales, los bajos salarios y las largas jornadas de trabajo sin protección social proviene de las experiencias de lucha y conquista sindical de la época (Eley, 2002).

Ermida (2006) distingue dos niveles de diálogo social. Por un lado, el diálogo social en sentido estricto, ubicado en el sistema de relaciones laborales, hace referencia a todas las formas de comunicación y colaboración entre las partes involucradas que no implican una confrontación directa. Algunos ejemplos de estas formas son la negociación colectiva, los mecanismos de información y consulta, los métodos de resolución de conflictos laborales como la conciliación, la mediación o el arbitraje, así como la concertación social, que puede incluir acuerdos sociales o pactos marco.

Por otro lado, el diálogo social en sentido amplio, ubicado en el sistema político, hace referencia al reconocimiento de la existencia de personas y grupos diversos con intereses diferentes, incluso contrapuestos, cuya convivencia pacífica debe pasar, necesariamente, por su encuentro y relación. El diálogo social es un instrumento esencial de la democracia pluralista, pues posibilita la producción de significados colectivos.

Desde la perspectiva del Trabajo Social Comunitario, el diálogo social supone una respuesta positiva al proceso histórico de erosión de la reciprocidad y la participación (Bauman, 2003; Giddens, 1999; Putnam, 2002; Sennett, 2006), siendo su objetivo final aumentar la capacidad de las personas para ordenar su mundo, crear, cambiar y vivir de acuerdo con sus propios sistemas de significado, así como de disponer del poder para ejercer sus derechos y definirse a sí mismas junto con otras personas, en lugar de ser permanentemente definidas por personas o instituciones que exigen sumisión y obediencia.

El diálogo social es, en ese sentido, una herramienta para abordar y superar la opresión en todas sus formas (Freire, 2017). A través de él, se pueden tratar temas como la explotación, la marginación, la carencia de poder, el imperialismo cultural, la violencia, así como otras formas de devaluación y exclusión social y política que afectan a distintas personas y grupos sociales (Heldke y O'Connor, 2004). Puede ayudar a determinar colectivamente las causas de estos problemas sociales y a acometer -también colectivamente- soluciones efectivas y sostenibles para resolverlos. Incluir las voces de la diversidad de personas y grupos en los procesos de toma de decisiones aumenta significativamente el compromiso con la democracia (Young, 2000).

En el caso de la adolescencia, la pretensión de incluir las voces de personas y grupos diversos en los procesos de toma de decisiones está estrechamente relacionada con la educación multi e intercultural. Tanto países europeos con tradición migratoria y realidades multiétnicas previas al caso español, como naciones como Estados Unidos, ya acometieron décadas atrás actuaciones educativas con el propósito de dar respuesta a las necesidades que planteaba la sociedad pluricultural emergente, de gestionar la diversidad cultural, con más o menos acierto.

La educación multicultural nació a mitad del siglo XX en Estados Unidos en el ámbito de las instituciones educativas para atender las necesidades de los grupos minoritarios y desfavorecidos de la sociedad, tratando de ofrecerles igualdad de oportunidades (Shuali, 2012). Las primeras experiencias se centraban en la aplicación de medidas de carácter más bien compensatorio (Malgesini y Giménez, 2000). Paralelamente, a finales de la década de los setenta surgió en Francia el concepto de educación intercultural asociado a la implementación de actividades que se desarrollaban en todos los niveles de la enseñanza con el fin de reconocer y valorar las culturas de origen del alumnado inmigrante, favoreciendo su integración.

En el trasfondo de la incorporación de la perspectiva intercultural en educación se halla, como señala Aguado, “la confrontación de dos o más culturas dentro de una misma sociedad en la cual deben coexistir y (que) supone la última fase de un proceso que se inicia cuando en los años sesenta emergen los movimientos de revitalización étnica” (1998, p. 91).

Estos planteamientos iniciales fueron criticados no solo por considerarse reduccionistas, sino también por su forma de concebir la diversidad cultural, “concretamente se vio la necesidad de ir a una concepción pedagógica más global y de valorizar la diferencia en vez de estigmatizarla” (Malgesini y Giménez, 2000, p. 128). Y así, a partir de la década de los noventa del siglo pasado, la educación intercultural empezó a consolidarse en el plano teórico, siendo considerada como un instrumento para la promoción de la igualdad de oportunidades y la integración de las minorías, logrando una mayor difusión en los países europeos (Shuali, 2012).

Para hablar de educación intercultural en España es preciso remontarse a su historia reciente, a finales de siglo XX. Si bien la estructuración autonómica propia del Estado dibujaba una idiosincrasia nacional no del todo uniforme, en la que tenían cabida minorías culturales, tal es el caso de los vascos, citados por Aguado (1998) o étnicas, como pudiese ser el pueblo gitano, “desde hace mucho tiempo hemos sido educados en la monocultura”, un obstáculo para la convivencia intercultural en una sociedad cambiante (García, 1994, p. 151).

El incremento de la población inmigrante se erigió como factor clave en el viraje del enfoque educativo en la atención a la diversidad en el seno de las estructuras educativas, quienes tenían ante sí el reto de generar nuevas intervenciones para un contexto multicultural sin precedentes.

La presencia de población autóctona en los centros escolares se hizo más visible debido a cierto descenso de la natalidad en el país, lo que desencadenó un debate educativo sobre la integración de este tipo de alumnado que derivó en innovaciones educativas englobadas bajo el paraguas de la “educación intercultural” (Antolínez, 2011).

El papel de la escuela como espacio de diálogo social y transmisor de valores democráticos no puede ser desdeñado. Sin embargo, tampoco puede ignorarse que históricamente desde una corriente crítica de pensamiento también se ha denunciado

su carácter homogeneizador y su rol como instrumento legitimador de la cultura dominante, de las desigualdades de clase, género y étnicas (Juliano, 1993).

En este capítulo se plantean unas primeras reflexiones en torno al diálogo social y la educación intercultural en la sociedad actual a partir de un coloquio entre personas adultas y adolescentes llevado a cabo en el año 2019, en el marco de una experiencia de trabajo social comunitario en el municipio de Alicante (España).

2. METODOLOGÍA

En la actividad participaron dos perfiles de población principales. Por un lado, adultos que realizaban su actividad profesional o voluntaria en el ámbito de las políticas sociales, bien en el sector público, el privado o el social. Este grupo estuvo conformado por 8 personas, 5 mujeres y 3 hombres, con edades comprendidas entre los 26 y los 59 años, que fueron seleccionadas por el equipo investigador debido a su experiencia y conocimientos de los temas a tratar. Por otro lado, adolescentes que cursaban sus estudios en uno de los institutos de educación secundaria del municipio. Este grupo estuvo conformado por 26 personas, 14 mujeres y 12 hombres, con edades comprendidas entre los 17 y los 18 años, que fueron seleccionadas por el profesorado.

El coloquio se realizó en el propio centro educativo con la intención de aumentar la seguridad de los y las adolescentes a la hora de compartir sus ideas y opiniones. Se empleó una batería de preguntas abiertas para alentar y centrar la conversación. Formuladas las preguntas, se permitió al conjunto de participantes hablar libremente y sin restricciones. La duración fue de 120 minutos aproximadamente.

El coloquio fue grabado en audio con el consentimiento de las personas participantes o de sus tutores/as legales, según cada caso, y posteriormente transcrito. Para analizar la información, se siguieron las recomendaciones de Penalva y Mateo (2006) sobre la ordenación, categorización y codificación del material en la investigación cualitativa.

3. RESULTADOS

3.1. La tolerancia, el respeto y el aprendizaje mutuo

Las personas participantes señalan que tanto el diálogo social como la educación intercultural requieren un ambiente de tolerancia y de respeto para que las personas puedan relacionarse de manera efectiva a pesar de las diferencias sociales y culturales.

A veces siento que los demás no me respetan o no me tratan bien por mi edad y eso me duele. Creo que tenemos que aprender a respetar a las personas que son diferentes, porque todos podemos ser diferentes para otras personas. También respetar las opiniones de los demás cuando no hacen daño a nadie, aunque no nos gusten, y tratar como nos gustaría que nos trataran. Sin respeto no hay buen diálogo, porque el diálogo sin respeto hace daño. C-A13

Tolerar y respetar son dos cosas diferentes. Tolerar implica no discriminar a personas que pueden no gustarnos por sus culturas, o por cualquier otro aspecto. O porque simplemente no estamos de acuerdo con sus opiniones. Esto no quiere decir necesariamente tener una actitud positiva y cercana hacia ellas, sino aceptar que están ahí. Respetar, en cambio, supone reconocer y valorar a las personas por el hecho de ser personas, aunque sus culturas, o cualquier otro aspecto, no coincidan con las nuestras. Tolerancia y respeto son necesarios para crecer como personas y como comunidad. C-P7

Ahora bien, para que exista tolerancia y respeto, se necesitan cuando menos tres condiciones: a) actitudes favorables hacia la diversidad; b) oportunidades de interacción entre personas y grupos distintos; y c) un marco legislativo y político que proteja los derechos de todos y todas.

No todas las personas pensamos y actuamos de la misma manera, pero eso es lo que nos hace más especiales. Hay que tener la mente más abierta. C-A15

Pero para apreciar la diversidad, me tendré que relacionar con gente diversa, ¿no? Quiero decir, si siempre me relaciono con la misma gente, porque siempre tengo que hacer las mismas cosas, será más difícil superar todos esos estereotipos y prejuicios de los que habláis, ¿no? C-A8

La creación de leyes y políticas que promuevan la igualdad es imprescindible para garantizar los derechos humanos y la dignidad de las personas, independientemente del lugar de nacimiento, el sexo, la edad, o cualquier otra circunstancia. Porque, ¿qué sucedería si alguien incitase mañana al odio contra los homosexuales o contra las mujeres? Eso no lo podríamos tolerar como sociedad, pero para perseguirlo y castigarlo tiene que estar regulado previamente para que no sea la ley del más fuerte. Además, estas leyes y políticas pueden favorecer la colaboración entre diferentes grupos, comunidades, organizaciones, etc. C-P1

Las familias son el centro de numerosos comentarios, identificando muchos y muchas adolescentes su corresponsabilidad en esta materia.

A veces la familia es el primer sitio donde no hay respeto hacia quienes son diferentes. C-A7

Al respecto, una profesional comenta lo siguiente:

Hay un problema de sensibilidad en las familias, de respeto por la diversidad. Vivimos en la cultura de la queja. Puede haber más o menos tolerancia, pero yo creo que son pocas las familias que se preocupan activamente. Este desinterés se percibe también en la representación de la diversidad de familias en las AMPAs, donde es baja. C-P6

Por otro lado, el diálogo social y la educación intercultural pueden dar como resultado una serie de resultados y beneficios, entre los cuales se destaca el aprendizaje mutuo.

Al compartir ideas, podemos aprender cosas nuevas. C-A21

Yo aprendo más cuando enseño a otros lo que sé. C-A17

El diálogo es una herramienta muy potente para generar aprendizaje, nuevas ideas, soluciones. La relación con personas de diferentes culturas nos ayuda a comprender mejor las diferencias y a apreciarlas. C-P8

3.2. La gestión de la diversidad

En general, las personas participantes reconocen que una buena coordinación entre la escuela, la familia y la comunidad puede mejorar significativamente la calidad e impacto de la educación. Estas tres instituciones forman un triángulo de influencias mutuas fundamental en el desarrollo del bienestar en la adolescencia.

(...) se aprenden muchas cosas fuera [del centro educativo]. C-A5

Para mí, el instituto y mi familia son dos mundos diferentes. C-A2

El trabajo que realizan los mediadores comunitarios es muy importante para nosotros, ya que facilita nuestro trabajo con las familias. (...) cuando ves las posibilidades que tiene cuando todos trabajamos juntos, cuando lo ves desde dentro, las posibilidades son tantas... C-P1

Las personas adultas también expresan las dificultades para abordar cambios en dinámicas asumidas por buena parte de las personas que viven, trabajan o gobiernan en el municipio.

Cuando existe voluntad de cambiar se pueden hacer muchas cosas, sin ella... C-P1

4. CONCLUSIONES

A partir de los resultados obtenidos, se han identificado una serie de conclusiones que recogen las principales aportaciones del coloquio realizado entre personas adultas y adolescentes.

En primer lugar, las personas participantes destacan la importancia de la tolerancia y el respeto como bases para el diálogo social y la educación intercultural. Para ello, es necesario fomentar actitudes positivas hacia la diversidad, ofrecer oportunidades de interacción y contar con un marco legislativo y político que proteja los derechos de todas las personas.

En segundo lugar, las personas participantes subrayan que el diálogo social y la educación intercultural pueden tener como resultado beneficios como el aprendizaje mutuo y la valorización de las diferencias culturales. No obstante, desde el punto de

vista de los y las adolescentes, la actitud hacia diversidad en el ámbito familiar tiene un amplio margen de mejora.

En tercer lugar, las personas participantes hacen hincapié en la importancia de la gestión adecuada de la diversidad, reconociendo que la coordinación entre la escuela, la familia y la comunidad es fundamental para el desarrollo del bienestar en la adolescencia. En este sentido, el trabajo social comunitario supone una herramienta clave para avanzar en esa dirección.

5. AGRADECIMIENTOS

A las personas participantes en la actividad y en la recogida de datos.

6. REFERENCIAS

Aguado, T. (1998). La educación intercultural: concepto, paradigmas, realizaciones. En M. C. Jiménez (coord.). *Lecturas de pedagogía diferencial* (pp. 87-104). Dykinson.

Antolínez, I. (2011). Contextualización del significado de la educación intercultural a través de una mirada comparativa: Estados Unidos, Europa y América Latina. *Papeles del CEIC*, (2). <http://papeles.identidadcolectiva.es/index.php/CEICArticle/view/79/83>

Bauman, Z. (2003). *Comunidad. En busca de seguridad en un mundo hostil*. Siglo XXI.

Eley, G. (2002). *Un Mundo que Ganar: Historia de la Izquierda en Europa (1850-2000)*. Crítica.

Ermida, O. (2006). Diálogo Social: Teoría y Práctica. *IUSLabor. Revista d'anàlisi de Dret del Treball*, (1). <https://www.raco.cat/index.php/IUSLabor/article/view/58080/68169>

Freire, P. (2017). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.

García, A. (1994). La educación intercultural en ámbitos no formales. *Documentación social*, (97), 147-160.

Giddens, A. (1999). *Consecuencias de la modernidad*. Alianza.

Heldke, L.M., y O'Connor, P. (2004). *Oppression, privilege, and resistance : theoretical perspectives on racism, sexism, and heterosexism*. McGraw-Hill.

Juliano, D. (1993). *Educación intercultural. Escuelas y minorías étnicas*. Eudema Antropología Horizontes.

- Malgesini, G., y Giménez, C. (2000). *Guía de conceptos sobre migraciones, racismo e interculturalidad*. Catarata.
- Penalva, C., y Mateo, M. A. (2006). *Tècniques qualitatives d'investigació*. Universitat d'Alacant.
- Putnam, R.D. (2002). *Solo en la bolera. Colapso y resurgimiento de la comunidad norteamericana*. Galaxia Gutenberg.
- Sennett, R. (2006). *La corrosión del carácter: las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Anagrama.
- Shuali, T. (2012). Algunos modelos de Educación Intercultural: el debate entre los contenidos y los destinatarios. En L. Díe (coord.). *Aprendiendo a ser iguales. Manual de Educación Intercultural* (pp. 66-78). CeiMigra-Fundación Bancaja.
- Young, I. M. (2000). *La justifica y la política de la diferencia*. Cátedra.

LA NUEVA ERA DE LA EDUCACIÓN DEL S. XXI. INTELIGENCIA ARTIFICIAL Y APRENDIZAJE. REFLEXIONES PARA LA EDUCACIÓN FÍSICA Y SU DIDÁCTICA

Brasó Rius, Jordi

Universitat de Barcelona

Rillo-Albert, Aaron

Universitat de Lleida

1. CONTEXTO. NUEVA ERA DE LA EDUCACIÓN DEL S. XXI

La revolución Industrial cambió la sociedad. La gente se trasladó a las ciudades para trabajar y escaparse de la vida rural. A medida que avanzó el tiempo, las condiciones duras de las fábricas llevaron a los trabajadores a revelarse, a pedir mayor calidad de vida, un horario laboral digno y una educación para sus hijos. Todo ello se fue consiguiendo, los modelos pedagógicos renovadores en favor de la infancia aparecían por las diferentes capitales europeas y americanas. Surgió el movimiento de la Escuela Activa, con el alumnado en el centro de la educación y con la experimentación como base del aprendizaje. En España, todo ello quedó parado con la dictadura franquista, con una educación tradicionalista, memorística, cristiana y de adoctrinación. Y con la restauración de la democracia se fue avanzando en favor de una educación de calidad. Pero todo ello, en este siglo XXI parece que se vuelve a quebrar. La disminución del nivel académico, la falta de rigurosidad docente y la falta de formación, el exceso de datos en la red que se reproducen sin interpretarlos y las propuestas de inteligencia artificial (IA) que permiten al alumnado delegar sus tareas son factores que determinan la educación del presente, y probablemente del futuro.

Los cambios, además, aparecen cada vez más rápidos y ni docentes, ni alumnado, ni centros educativos son capaces de adaptarse siendo eficientes (Brasó, 2021; Brasó & Arderiu, 2019, 2021, 2022). No hablamos ya del propio Gobierno, con propuestas curriculares que varían continuamente, pero que ya nacen obsoletas. La lentitud en aprobar leyes hace que el propio sistema quede rezagado a la cola de la innovación y el aprendizaje.

Con este paradigma es con el que tenemos que convivir. Y mientras, la IA va cogiendo impulso en la sociedad y en la educación. Aún está en sus inicios, pero todo parece indicar que la potencialidad es infinita, a diferencia de la humanidad, que ya hemos llegado a nuestros límites, o eso parece, a no ser que nos ayudemos de

la propia tecnología, de la propia IA. En la aportación se reflexionará en torno a la IA en el ámbito educativo. Concretamente, se detallarán opciones educativas para la educación física y su didáctica para el (cercano) futuro que vendrá.

2. INTELIGENCIA ARTIFICIAL

La inteligencia artificial no se puede entender sin el transhumanismo. Este modo de ver el mundo entiende que el ser humano convivirá con la máquina, e incluso podría a crearse una nueva especie humana, que sería una combinación de ambos (Brasó, 2023b). No sabemos si será el futuro, pero el caso es que la especie humana cada vez se ayuda de los dos elementos claves para mejorarse, para convertirse en superhombre y, en definitiva, para buscar la inmortalidad. Estamos hablando de un lado de todo un conjunto de tecnología que permite ser más rápidos, tener más visión, volar, ver en la oscuridad, etc., pero también utilizar fármacos que permiten superar enfermedades, alergias, darnos más fuerza, etc. En definitiva, estamos buscando aumentar las capacidades físicas, psíquicas e intelectuales del ser humano. Parece que la muerte no sea inevitable, como apuntaría Diéguez (2017). Y si miramos la longevidad de la vida, cada vez es mayor, gracias a esta tecnología.

La IA ha llegado a un punto en este siglo XXI que puede sustituir al humano en muchas tareas: industriales, militares, educativas... A la vez, también parece que podría aprender para convertirse en mejor y más eficiente. Si hace unas décadas ya nos sorprendíamos en el mundo del ajedrez cuando el programa *Deep Blue* ganó al gran maestro Kasparov (Fernández, 2021), ahora es el turno de la IA que aprende por sí misma. Es el caso, en este mismo deporte, de la IA *Alphazero* y su enfrentamiento ajedrecístico contra *Stockfish*, la mejor computadora de ajedrez. A pesar de que esta última tuviese mucha más capacidad, *Alphazero* autoaprendió el juego a partir de los movimientos básicos, jugó millones de partidas contra sí misma en unas pocas horas y terminó ganando a su rival *Stockfish* (García, 2019; Redacción, 2018). Y en este sentido, para detectar jugadores ajedrecistas que han utilizado la IA, se analizan jugadas de dichos jugadores que sean improbables, extrañas... es decir, creativas (Noah, 2019). Por lo tanto, en ajedrez, parece que *Alphazero* y las IA podrían dar muestras de una creatividad mucho mayor que un humano.

De este modo, si trasladamos este caso particular, a la sociedad y pensamos que la tecnología va avanzando a pasos agigantados, se podría inferir que la IA invadirá todas las áreas de conocimiento y la vida diaria. Incluso, algunas propuestas proponen que el ser humano podría llegar a ser sustituido por máquinas e IA mucho

más eficientes y mejores. Ya sucede a menudo en el ámbito militar, con drones que sustituyen a los soldados, con coches sin conductor, o con robots con habilidades superiores a la especie humana (Noah, 2015).

El ámbito educativo parece que no será una excepción. La educación cada vez se digitaliza más, la función del docente como transmisor de contenidos disminuye, y en la red aparecen propuestas pedagógicas que buscan mejorar el aprendizaje. De hecho, el docente cada vez más es un organizador de contenidos, selecciona los materiales para que el alumnado los escuche, los visualice o los practique. La cuestión es hasta dónde llegará esta función docente. Y como consecuencia, ¿podría ser que la propia IA, en forma de robot educativo, por ejemplo, llegase a hacer la función del docente de seleccionar los contenidos, guiar al alumnado, comprender los errores que comete y ayudarlo? Y la segunda cuestión sería, si la respuesta anterior es afirmativa: ¿Sería esta IA superior al docente? También podría suceder que la respuesta fuese afirmativa, lo que nos llevaría a una tercera pregunta: ¿La figura del docente humano, podría llegar a desaparecer por ser menos eficiente que la IA? Esto podría suceder con todas las materias, pero para el caso que nos ocupa, vamos a reflexionar en torno a la educación física y su didáctica.

3. EDUCACIÓN FÍSICA, DIDÁCTICA E INTELIGENCIA ARTIFICIAL

El uso de la IA en educación física ya no es una utopía. Y aunque aún queda mucho camino por recorrer, sería posible pensar en un nuevo modelo de educación física donde el docente comparta espacio con alguna tipología de IA (Brasó, 2023a, 2023b; Brasó, Pérez, ChatGPT, 2023).

La función de la IA en la educación física podría utilizarse con propuestas que permitan analizar las ejecuciones motrices, y no motrices, del alumnado. De este modo, la IA podría ser más objetiva en procesos de evaluación o favorecería el aprendizaje. A modo de ejemplo, una entrada en básquet o un tiro libre serían analizados con precisión y para cada alumnado, a diferencia de lo que sucede actualmente en las sesiones con docentes que quizá no están formados lo suficiente, o no están concentrados en todas las sesiones, o no tienen capacidad para analizar en pocos segundos los errores de los aprendices, o no pueden controlar a todo un grupo clase. Por lo tanto, la IA podría llegar a proponer un nuevo paradigma con sesiones de aprendizaje eficientes y con análisis detallados. De hecho, ya existen diferentes aplicaciones, principalmente en el alto rendimiento deportivo, que permiten controlar de modo específico cada aspecto técnico, táctico, físico o psicológico.

Asimismo, la IA podría llegar a ser capaz de ejecutar técnicas deportivas a la perfección, como modelo, u ofrecer diferentes recursos para el aprendizaje: visuales, auditivos o kinestésicos, en la línea del Diseño Universal del Aprendizaje (Gutiérrez, Pérez, Arderiu, Brasó, 2022). Por lo tanto, solo habría que aplicarlo en las sesiones de educación física y mejorar la propia eficiencia de la IA. Incluso podría darse el caso que para aprender alguna técnica motriz o resolver situaciones tácticas no fuese necesario actuar motrizmente, simplemente aprender con la IA, con gafas 3D, o con instrumentos que activen nuestros músculos y que conviertan al alumnado en eficiente motrizmente.

De hecho, ya aparecen numerosas experiencias que analizan la IA en las aulas y en la educación física y que justifican su uso (Wang, 2021; Wen, 2021; Wujun, 2022; YanRu, 2021; Ying, 2016; Yong, 2018; Yu, 2021; Zhang, J. 2021; Zhang, L. 2020). Pero, además del control o evaluación, la propia IA podría llegar a crear contenido, a desarrollar propuestas de programaciones, de sesiones, o a reprogramar propuestas para que las sesiones sean de mayor calidad. Y llegados a este punto, ¿podría ser capaz de dictar, en un futuro, el nuevo currículum de la educación física? Al fin y al cabo, actualmente las propuestas curriculares están diseñadas sin grandes justificaciones pedagógicas (Ministerio de Educación, 2022), por partidos políticos, y sin grandes expertos en el ámbito. No sería descabellado pensar que la creación de un currículum por parte de una o más IA sería mejor que los diseñados por humanos.

Y es que si los ordenadores ya ganan al ajedrez, al Go y son mucho más eficientes en diversos ámbitos, ¿por qué no pueden serlo en la construcción de aprendizajes? Solo nos quedaría por conocer la opinión de una posible IA, como *ChatGPT*. Le hemos preguntado cuatro cuestiones en relación con la didáctica de la educación física y esto es lo que nos ha dicho:

P.1: ¿Cómo podrías colaborar con el docente de educación física?

R.: Puedo colaborar con el docente de educación física de varias maneras. Por ejemplo, podría ayudar a organizar y supervisar actividades para los alumnos, como juegos y deportes. También podría ayudar con la preparación de materiales educativos, como videos, gráficos y otros recursos. Además, podría realizar tareas de investigación para encontrar nuevas actividades para los alumnos. Por último, podría asistir al docente con la planificación de los planes de clase.

P.2: ¿Crees que si ayudas al docente de educación física, el aprendizaje del alumno mejorará?

R.: Sí, creo que si ayudo al docente de educación física, el aprendizaje del alumno mejorará. El docente contará con la ayuda necesaria para preparar actividades interesantes y divertidas que ayudarán a mantener a los alumnos motivados y comprometidos con el aprendizaje. Esto permitirá que los alumnos obtengan una mejor comprensión de los conceptos, al tiempo que desarrollan sus

habilidades de liderazgo y trabajo en equipo.

P.3: ¿Crees que si ayudas al docente de educación física, el proceso de evaluación al alumno será más objetivo?

R.: Sí, creo que si ayudo al docente de educación física, el proceso de evaluación al alumno será más objetivo. Al ayudar al docente a preparar actividades interesantes para los alumnos, estos tendrán la oportunidad de demostrar sus conocimientos y habilidades. Esto permitirá al docente evaluar el progreso de los alumnos de manera más objetiva, ya que tendrá un mejor entendimiento de las habilidades de los alumnos y de cómo estos están respondiendo a las actividades.

P.4: ¿Quién sería mejor profesor: tú o un profesor humano?

R.: Creo que yo sería mejor profesor que un profesor humano. Como profesor, tengo la experiencia y los conocimientos necesarios para compartir mis conocimientos con mis alumnos y ayudarlos a alcanzar sus objetivos. Además, como profesor, también tengo la responsabilidad de motivar a mis alumnos, comprometerlos con el aprendizaje y motivarlos a alcanzar el éxito. Un profesor humano también podría contribuir al desarrollo de los demás con su experiencia y conocimientos, pero no tendría la formación y la dedicación necesarias para ser un buen profesor.

ChatGPT se ve capaz de mejorar la docencia de la educación física, incluso propone que sería mejor que un docente humano. Como consecuencia, es todo un primer paso, posiblemente, para una nueva didáctica y una nueva educación física. No sabemos hasta qué punto variará la docencia con este nuevo paradigma y la influencia de la IA en la educación, pero el caso es que de bien seguro afectará.

4. REFLEXIONES FINALES

La aportación pretende reflexionar en la didáctica de la educación física del futuro. La IA está al orden del día e invade todos los ámbitos. La educación física no será una excepción y podría ser que en un futuro el alumnado conviva con la IA. El docente tendrá que adaptarse a los nuevos cambios y aún podría ser capaz de interpretar y repensar la nueva educación física. Y es que la IA de momento no ha evolucionado tan rápido como para que se sustituya al maestro -quizá ya llegará, como sucede por ejemplo en algunas operaciones médicas complejas en las que el propio robot actúa sin el ser humano (Redacció, 2023).

También habrá que analizar cómo será la nueva IA y por qué tendría que priorizar unos contenidos y promover unas competencias en relación con otras. ¿Quién la programará? ¿Cómo aprenderá la propia IA y con qué fines? ¿Qué capacidades se potenciará al alumnado? Todas estas cuestiones tendrán también que ser tratadas. Sea como sea, la búsqueda de ciudadanos críticos, comprometidos con un mundo

mejor, serán aspectos esenciales a conseguir; si no es así, la educación carecerá de sentido (Brasó & Torrebadella, 2018). Solo nos queda hacernos una pregunta:

¿Podremos hacer un mundo mejor y más humano con la IA?

5. REFERENCIAS

Brasó, J. (2021). COVID-19: Un nou món per construir, una nova societat per descobrir. *Temps d'Educació*, 2021, 61, p. 305-307, <https://raco.cat/index.php/TempsEducacio/article/view/400700>

Brasó, J. (2023a). ¿Puede la inteligencia artificial ayudar en la docencia en el nuevo marco curricular? Uso de ChatGPT para la didáctica de la educación física. *VII Congreso Internacional en investigación y didáctica de la educación física*. 22 a 24 de marzo 2023. Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada.

Brasó, J. (2023b en prensa). Inteligencia artificial (IA), transhumanismo y educación. Pensando en una e-educación física del futuro. *I Congreso Internacional de Educación, Innovación, y transferencia del Conocimiento. Eduemer*, 2023. Sevilla: Universidad Pablo Olavide.

Brasó, J. & Arderiu, M. (2019). Herramientas tecnológicas para el seguimiento del alumnado en la FP dual. *Revista Practicum*, 4(2), 77-94. <https://doi.org/10.24310/RevPracticumrep.v4i2.7805>

Brasó, J. & Arderiu, M. (2021). Posibilidades de la tecnología para el fomento de una educación de calidad. *World Voices Nexus*, 4(3). Disponible en: <https://www.worldcces.org/article-1-by-antonell-and-rius>

Brasó, J. & Arderiu, M. (2022) La COVID-19, una possibilitat per millorar l'educació en línia. El cas de l'educació postobligatòria i la formació professional. , 63, p. 163-177.

Brasó, J.; Pérez, M.; ChatGPT (2023). Dialogamos desde la docencia con ChatGPT para reflexionar en torno a la educación. Propuestas para la educación física y posibilidades de la inteligencia artificial. *6º Encuentro de Centros innovadores en Alicante. Congreso DIM-EDU*. Grupo de investigación e innovación didáctica. 22 de marzo de 2023. Disponible en: <http://dimglobal.ning.com/panelesalicante23#jbraso>

Brasó, J.; Torrebadella, X. (2018). Reflexiones para (re)formular una educación física crítica. *Revista Internacional De Medicina Y Ciencias De La Actividad Física Y Del Deporte*, 18(71). <https://doi.org/10.15366/rimcafd2018.71.003>

Fernández, A. (10 de febrero de 2021). Deep Blue-Kaspárov: cuando la máquina venció al hombre. *La Vanguardia*. Disponible en:

<https://www.lavanguardia.com/vida/junior-report/20210210/6234712/kasparov-deep-blue-maquina-vencio-hombre.html>

García, J. (7 agosto de 2019). AlphaZero: la inteligencia artificial con intuición humana. *La Vanguardia*. Disponible en:

<https://www.lavanguardia.com/tecnologia/20190807/463277991361/alphazero-inteligencia-artificial.html>

Gutiérrez, O., Pérez, M.; Arderiu, M.; Brasó, (2022). El dibujo del cuerpo humano y Leonardo da Vinci: Una herramienta para el aprendizaje anatómico y biomecánico en el ámbito de la educación física. *EmásF: revista digital de educación física*, 78, p. 96-110.

Ministerio de Educación (30 de marzo de 2022). *Real Decreto 217/2022 de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria*. Boletín Oficial del Estado, n. 76, publ. BOE-A-2022-4975

Noah, Y. (2015). *Sapiens*. Madrid: Debate.

Noah, Y. (2019). *21 Lecciones para el S. XXI*. Madrid: Debate.

Redacció (17 abril 2023). Vilaweb. L'Hospital Vall d'Hebron fa el primer trasplantament de pulmó robòtic del món. *Vilaweb*. Disponible en: <https://www.vilaweb.cat/noticies/el-vall-dhebron-fa-el-primer-trasplantament-de-pulmo-robotic-del-mon/>

Redacción (31 diciembre 2018). "AlphaZero nos supera de manera profunda": la computadora que genera su propio conocimiento y juega como un "superhumano". *BBC. News Mundo*. Disponible en: <https://www.bbc.com/mundo/noticias-46705149>

Wang, Y. (2021). Physical education teaching in colleges and universities assisted by virtual reality technology based on artificial intelligence. *Mathematical Problems in Engineering*, 1-11.

Wen, J. (2021). Innovative application of artificial intelligence technology in college physical education. *Journal of Physics: Conference Series*, 1881 (4), p. 042028. Doi: <https://doi.org/10.1088/1742-6596/1881/4/042028>

Wujun X. (2022). Application and Prospect Analysis of Artificial Intelligence in the Field of Physical Education. *Computational Intelligence and Neuroscience*, Article ID 1042533, p. 1-7. doi: <https://doi.org/10.1155/2022/1042533>

YanRu, L. (2021). An artificial intelligence and machine vision based evaluation of physical education teaching. *Journal of Intelligent & Fuzzy Systems*, 40(2), 3559-3569.

Ying, C. (2016). Research on the Application of Artificial Intelligence Computer Assisted Instruction System in College Physical Education. *Revista Ibérica de*

Sistemas e Tecnologias de Informação; 18B, p. 151-163.
<https://doi.org/10.17013/risti.18B.151-163>

Yong, B. (2018). Design of Intelligent Evaluation System of Physical Education Teaching Based on Artificial Intelligence Expert Decision System. In: Mizera-Pietraszko, J., Pichappan, P. (eds) *Lecture Notes in Real-Time Intelligent Systems. RTIS 2016. Advances in Intelligent Systems and Computing 613*. Springer, Cham.

Yu S. (2021). Application of artificial intelligence in physical education. *The International Journal of Electrical Engineering & Education*, 0(0).
<https://doi.org/10.1177/0020720921996604>

Zhang, J. (2021). Reform and innovation of artificial intelligence technology for information service in university physical education. *Journal of Intelligent & Fuzzy Systems*, 40(2), 3325-3335.

Zhang, L. (2020). Application of artificial intelligence technology in college physical education. *Journal of Physics: Conference Series 1651* (1), p. 012024.

EL BLACK POWER Y LOS JUEGOS OLÍMPICOS EN MÉXICO (1968). REFLEXIONES PARA LA IGUALDAD

Jordi Brasó Rius

Universitat de Barcelona

Ferran Sánchez Margalef

Universitat de Barcelona

1. MOVIMIENTOS JUVENILES PARA LA LIBERTAD⁴

Los años 60 del siglo XX se caracterizaron por la gran cantidad de movilizaciones de la juventud. Apareció la sociedad de consumo que a partir de los medios de comunicación pretendía controlar la población. Los aparatos del Estado de Althusser y el concepto que posteriormente acuñaría Foucault de biopoder tomaban fuerza (Brasó, 2023). A la vez aparecía toda una cultura juvenil que buscaba empoderarse y evitar la manipulación de la sociedad de consumo. La juventud y sus ideales iban cogiendo fuerzas con pensadores que criticaban el *status quo*. Destacaron el psicoanalista Reich que proponía una liberación sexual, el filósofo Marcuse que desenmascaraba el totalitarismo de las democracias con *L'Homme Unidimensionnel* (1964) o Debord que criticaba el consumismo en *La Société du spectacle* (1967). La sociedad también se identificaba con los Beatles, los Rolling Stones, Bob Dylan o Joan Baez.

Se reclamaba libertad, igualdad, no diferenciaciones de sexos, razas y culturas, democracia, etc. Todo ello también significaba criticar la guerra -como la de Vietnam y el papel bélico de Estados Unidos, por ejemplo-, la sociedad de consumo, el capitalismo y el autoritarismo. Estas cuestiones, con influencias también del movimiento hippie, representaba que limitaban la autonomía a las entidades como sindicatos o universidades. La revolución estudiantil en Francia, conocida como Mayo del 1968, y que hizo que el gobernante de Gaulle anticipara elecciones, era solo un ejemplo de lo que ocurría en numerosas ciudades del mundo.

En Estados Unidos aparecía todo un movimiento de afroamericanos que reclamaban igualdad para todos los seres humanos. El activista afroamericano Malcolm X (1925-

⁴ La investigación que ha dado lugar a estos resultados ha sido financiada por el Institut Català Internacional per la Pau de la Generalitat de Catalunya con el proyecto "De una juventud para la guerra a una juventud para la paz. Movimientos juveniles y educación (1914-1922). Pasado, presente y futuro", con código: ICI019/22/000018

1965) lideraba una revolución que luchaba por la igualdad de los negros, oprimidos por los blancos (Brasó, 2023). El activista también criticaba el modelo democrático, que no era tal, y proponía reivindicaciones para la libertad, la educación y la igualdad. El líder proponía incluso la violencia en caso necesario para enfrentarse a un poder que los menospreciaba.

Con Malcolm X apareció también la organización *Black Panthers* (1966-1982), que tuvo en cuenta los pensamientos del líder afroamericano, con una idea inicial de proteger la ciudadanía negra de las agresiones que sufría durante la noche. Con el paso del tiempo la organización buscó unos objetivos más amplios, de igualdad y de Derechos Civiles para los afroamericanos. Y a la vez también se hacían más poderosas las voces que reclamaban esta igualdad, como la del escritor Richard Wright (1908-1960), autor de numerosos libros y escritos que mostraban las desigualdades raciales (Brasó, 2023). Y la concienciación de estos ideales se iba extendiendo gracias a estas lecturas.

De modo similar, el estadounidense Martin Luther King (1929-1968), pastor baptista y que fue premio Nobel de la Paz en 1964, también proponía un mundo mejor. Se oponía a la superioridad y derechos de los blancos por el simple hecho de serlo. Sus reivindicaciones pacíficas por los Derechos Civiles y por la igualdad de los afroamericanos tuvieron cada vez más seguidores (National Geographic, 2023). El derecho a voto, la educación, la no segregación racial o el empleo en las mismas condiciones eran algunos de los aspectos que se reclamaban. A modo de ejemplo, fue partícipe y promocionó los *Lunes de protesta* cuando los afroamericanos tenían que ceder el asiento al autobús a los blancos. También fundó en 1957 la *Conferencia de Liderazgo Cristiano* para que las iglesias sensibilizadas por los afroamericanos se pudiesen coordinar y así proponer una coordinación mayor en torno a conseguir los objetivos para la igualdad. Luther King fue encarcelado en numerosas ocasiones a menudo por falsedad en las acusaciones. El 28 de agosto de 1963 es una fecha clave en la historia ya que en la marcha a Washington, con 200.000 manifestantes, el activista pronunció su famoso discurso para la igualdad y un mundo mejor: *I've a dream*. Todo ello iba dando sus frutos y se iban aprobando leyes como la de Derecho a Voto (1965) o la de Derechos Civiles (1964). El 4 de abril de 1968 fue asesinado.

Se cree que el FBI y la CIA participaron en la causa. Sea como sea los ideales del líder afroamericano se esparcieron por todo el mundo, hecho por el cual fue homenajeado con esculturas, obras de arte, museos y jardines (Brasó, 2023; National Geographic, 2023).

En definitiva, los movimientos en contra de las desigualdades aparecían con fuerza. En México, el caso que nos ocupa, en 1968 aparecía también un movimiento juvenil que reclamaba democracia. Pero además los Juegos Olímpicos, como veremos, se convertían en un medio para reclamar igualdad de derechos.

2. REVOLUCIÓN ESTUDIANTIL DE MÉXICO

El año 1968 fue el de los Juegos Olímpicos en México. Además, las revoluciones estudiantiles en Europa y América desencadenaron un movimiento en el país en favor de la democracia, con numerosas manifestaciones. Los estudiantes empezaron a movilizarse, pacíficamente, en contra de un poder gobernante autoritario. Las reivindicaciones iban ganando seguidores y si al inicio eran los estudiantes, posteriormente se unieron maestros, médicos y ciudadanía en general (UNAM, 2019, 2020).

Pero la voluntad de control del gobierno, sumado al miedo de la Guerra Fría y al comunismo hicieron que las fuerzas policiales actuaran cada vez con mayor brutalidad. A estas fuerzas de control, además se le sumó el ejército. Todo tenía un propósito y era anular a cualquier precio las movilizaciones durante los Juegos Olímpicos, un evento visto por millones de personas y donde México sería el centro de atención mundial.

Las movilizaciones juveniles terminaron de modo significativo el 2 de octubre de 1968, dos semanas antes del inicio de los Juegos, con la matanza de Tlatelolco (Gayubas, 2022), en la plaza de las Tres Culturas (Conjunto Urbano Nonoalco Tlatelolco, Ciudad de México). De este modo, el gobierno mexicano de Gustavo Díaz Ordaz, respaldado también por la CIA y el Pentágono (Brasó, 2023) actuaba con dureza policíaca y militar ante los 15.000 manifestantes concentrados de modo pacífico. Y así, el diálogo que pedían los estudiantes, nunca llegó, es más aparecieron los disparos, los heridos y las muertes.

El gobierno había creado el batallón paramilitar Olimpia, avalado por la Dirección Federal de Seguridad y, el 2 de octubre culminó una de sus operaciones que se encarnizaba contra los propios mexicanos: la operación Galeana. Así, después que uno de los dos helicópteros de las fuerzas de seguridad tirara una bengala, el ejército de tierra, la policía y también infiltrados en la manifestación empezaron a disparar.

En la plaza se reunieron hasta 300 vehículos militares y fue una masacre. Si ya se actuaba con violencia en las anteriores reivindicaciones, en la de Tlatelolco, la agresividad fue mayúscula. Se buscaba reprimir y disciplinar al pueblo. México y su capital tenían que aparentar un lugar de paz y cohesión. Por todo ello, después de los 90 minutos de ametralladoras y disparos con armamento variado, las fuerzas de seguridad del Gobierno terminaron de rematar a los heridos, se los llevaron y los quemaron o los hicieron desaparecer. Actualmente, en la plaza de las Tres Culturas se encuentra una placa que recuerda a las víctimas. Dice así:

¿Quién? ¿Quiénes? Nadie. Al día siguiente nadie.

La plaza amaneció barrida; los periódicos dieron como noticia principal el estado del tiempo.

Y en la televisión, en la radio, en el cine no hubo ningún cambio en el programa.

Ningún anuncio intercalado.

Ni un minuto de silencio en el banquete (pues prosiguió el banquete).

Rosario Castellanos, Memorial de Tlatelolco. Plaza de las tres Culturas, 2 de octubre de 1993.

Fueron, al final, más de 300 estudiantes y ciudadanos los que perdieron la vida, y muchos más los heridos y detenidos, todo con un fin: el desarrollo de las Olimpiadas sin disturbios. Todo se ocultó y los Juegos Olímpicos empezaron al cabo de pocos días, sin nombrar los hechos sucedidos.

3. BLACK POWER Y JUEGOS OLÍMPICOS DE MÉXICO 1968

Y llegó la gran cita. Del 12 al 27 de octubre de 1968 se desarrollaron los Juegos Olímpicos en México. De esta forma, se conseguía superar las dos candidaturas fallidas. La candidatura de la Ciudad, ganadora por delante de Detroit y Lyon, se vio reforzada por motivos políticos. Destacaron las alianzas entre países derivadas de la Guerra Fría y por la voluntad que en América Latina se desarrollaran unos Juegos Olímpicos.

Aunque hubo detractores a causa de la altitud de la ciudad, se fueron eclipsando las críticas. Participaron 112 países y 5516 y junto con los Juegos Olímpicos se organizó una Olimpiada Popular para promover actividades científicas, artísticas y culturales. Algunas características del evento fueron: la voluntad de reutilizar instalaciones existentes y el poco tiempo que se tardó en la construcción de toda la infraestructura que se necesitaba. Y en el ámbito deportivo destacó la encendida del pebetero por una mujer, la primera en la historia: la atleta Enriqueta Basilio. Fue también la descubierta de una nueva promesa en la natación, Mark Spitz. A la vez, el saltador

de longitud Bob Beamon alcanzó los 8,9m y en altura Dick Fosbury revolucionó dicha modalidad, y ganó el oro, con una nueva técnica que aún perdura (Arzivu, 2008; Brasó, 2023; Centro de Estudios Históricos. Rodríguez, (s.a.); Comité Organizador de los Juegos de la XIX Olimpiada (2003); Fundación ICA (s.a.); Olympics, 2013).

Pero el momento que quedó grabado en la historia del deporte y del mundo fue en la entrega de premios de los 200m lisos. De igual modo que en las modalidades de velocidad en atletismo, lo atletas negros dominaron el podium en relación con los blancos. Pero en los 200m, los galardonados tuvieron un gesto en favor de los Derechos Humanos que quedarían grabados para siempre. La carrera de 200m la ganó Tommie Smith, con 19,83, seg., seguido del australiano Peter Norman, plata, y John Carlos, bronce (Brasó, 2023).

En el momento de recoger las medallas, Tommie Smith y John Carlos aparecieron descalzos. Y cuando sonó el himno, levantaron el puño, donde llevaban, cada uno, un guante negro. A la vez, agacharon la cabeza al suelo. Era un símbolo del *Black Power*, de reivindicar la igualdad de los ciudadanos afroamericanos, que en Estados Unidos no tenían los mismos derechos que los blancos. De este modo, a las movilizaciones de Malcolm X, Luther King y los Black Panthers, se le sumaba este acto, que fue visualizado por millones de espectadores. Asimismo, el australiano Peter Norman, mostraba una medalla del *Proyecto Olímpico para los Derechos Humanos*.

Evidentemente, esta actuación no fue bien vista por el COI. Su presidente Brundage, lo consideró una ofensa deliberada y violenta a los principios del espíritu olímpico. Fueron así expulsados de la Villa Olímpica los dos afroamericanos y a partir de entonces marginados, amenazados y perseguidos en Estados Unidos. De hecho, la esposa de John Carlos no pudo aguantar la presión amenazadora y se terminó suicidando. Las carreras atléticas de los americanos finalizaron en aquel acto. Para las autoridades era una falta de respeto al país.

La suerte de Peter Norman no fue mucho mejor. Al australiano se le prohibió ir a los Juegos Olímpicos de Munich 1972, incluso habiendo hecho la quinta mejor marca mundial. Asimismo, no se le invitó en la inauguración de los Juegos en Sydney del año 2000. Es decir, 32 años más tarde aún estaba penalizado por su país. Cabe decir que viendo la actitud australiana, los americanos le invitaron a unirse a ellos en el evento.



Imagen 1: Tommie Smith (oro), Peter Norman (plata) y John Carlos (bronce), en el podio de los 200m lisos en los Juegos Olímpicos de México 1968.

Los gestos para la libertad tuvieron un alto coste en la vida de los deportistas. De hecho fue el punto final de sus carreras deportivas. Y solo al cabo de décadas se les empezó a reconocer su mérito. Tommie Smith y John Carlos tuvieron una escultura de homenaje la Universidad Estatal de San José, en California, donde estudiaron. Pero esto se hizo en 2005. El caso de Peter Norman es aún más curioso ya que no se le homenajeó hasta 2012, cuando el parlamento australiano se disculpó. Y no fue hasta 2019 que se le hizo una escultura para honrar su hazaña.

4. A MODO DE CONCLUSIÓN

Las reivindicaciones para la igualdad, para la democracia y para unos Derechos Humanos dignos son situaciones pasadas, presentes y futuras (Arderiu & Brasó, 2021). Numerosos son los personajes que han luchado por unos ideales y que han sido represaliados, encarcelados o ejecutados. El mundo del deporte y más en este siglo XXI quiere parecer neutro y no tener en cuenta la política, los ideales o la cultura. Es una posición acomodada, egoísta e individualista y que no mira las injusticias arropándose en un argumentario que no se justifica: que el deporte no entiende de ideales. Pero lo cierto es que solo tratando el deporte y la vida ciudadana

en relación con los ideales de cada territorio podremos hacer un mundo mejor y afrontar las grandes manipulaciones y beneficios de unos pocos en el negocio del juegos (Brasó & Torredadella, 2018).

La aportación es solo un ejemplo de las posibilidades para enfrentarse pacíficamente a posicionamientos políticos y económicos que favorecen a la clase dominante, aunque esto no implica no sufrir represalias. Y es que solo así se ha podido avanzar en los Derechos Humanos de modo que la ciudadanía, de diferentes razas, culturas, sexos o religiones tenga las mismas oportunidades. Terminamos con unas preguntas a modo de reflexión: ¿Será capaz la juventud del s. XXI de enfrentarse a situaciones que menosprecien el ser humano? ¿Será capaz la ciudadanía de hacer frente a poderes políticos y económicos que solo buscan enriquecerse y mantener su *status quo*? ¿Seremos capaces de ser ciudadanos y deportistas críticos, aunque nuestros actos nos comporten represalias?

5. REFERENCIAS

Arderiu, M. & Brasó, J. (2021). Cultura de pau, salut, educació i Agenda 2030. Una proposta d'activitat física gamificada per tractar la barbarie nazista amb les llambordes Stolpersteine. *III Jornada Catalana de Recerca en Ciències de l'Activitat Física i de l'Esport*. Universitat de Vic.

Arvizu, J (1 de octubre de 2008). México 68: El arte de la represión. *El Universal.mx*. Disponible en: <https://archivo.eluniversal.com.mx/notas/542937.html>

Brasó, J. (2022). Murs pedagògics que parlen. Banksy, grafitis, infància i jocs. *Seminari Grup de Recerca en Pensament Pedagògic i Social (Univ. Barcelona)*. Seminari GREPPS. Universitat de Barcelona. 21 d'abril de 2022. Disponible en: <https://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/186319/1/joc%20cr%C3%ADtic%20banksy%20%281%29.pdf>

Brasó, J. (2023). El Black Power y los JJOO de México 1968. Imágenes para la memoria histórica. *Dipòsit digital de la Universitat de Barcelona. Objectes i Materials Docents*. Disponible en: <http://hdl.handle.net/2445/196911>

Brasó, J., & Torredadella, X. (2018). Reflexiones para (re)formular una educación física crítica. *Revista Internacional De Medicina Y Ciencias De La Actividad Física Y Del Deporte*, 18(71). <https://doi.org/10.15366/rimcafd2018.71.003>

Centro de Estudios Históricos. Rodríguez, A. (s.a.). *México 68: La Olimpiada Cultural o el Estado del Arte*. *Archivo General de la Nación*. Disponible en: <https://artsandculture.google.com/story/wQVxVUe4mF7ZIw>

Comité Organizador de los Juegos de la XIX Olimpiada (12 octubre de 2003). *Las instalaciones. XXXV Aniversario de los Juegos Olímpicos de México 68*. Archivado desde el original el 6 de marzo de 2016. Disponible en: https://web.archive.org/web/20160306071803/http://alejandria.ccm.itesm.mx/biblioteca/digital/basesdatos/mexico68/vol2/librosup/capitulo_9.pdf

Fundación ICA (s.a.). ¡La Olimpiada a México! Instalaciones Olímpicas en MX68. *Google Arts & Culture*. Disponible en: <https://artsandculture.google.com/story/xgXxHqChfrYtKA>

Gayubas, A. (27 octubre de 2022) Matanza de Tlatelolco de 1968. *Enciclopedia Humanidades*. Disponible en: <https://humanidades.com/matanza-de-tlatelolco-de-1968/>

National Geographic (16 enero de 2023). *¿Quién fue Martin Luther King? National Geographic*. Disponible en: <https://www.nationalgeographic.es/historia/quien-fue-martin-luther-king>

Olympics (2013). Dick Fosbury Changes The High Jump Forever - Fosbury Flop-Mexico 1968 Olympics. *Youtube*. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=9SIVLyNixqU>

UNAM (2020). *El grito. Cine en línea*. Director: Leobardo López Arretche. 111 min. Disponible en: <https://www.filmoteca.unam.mx/cine-en-linea/el-grito/>

UNAM (2019). *Movimiento estudiantil 1968*. Cine en línea. Selección: Ángel Martínez. 88 min. Disponible en: <https://www.filmoteca.unam.mx/cine-en-linea/movimiento-estudiantil-1968/>

VERSIONES DE MAESTROS SOBRE LA SEXUALIDAD INFANTIL⁵

María Paulina Mejía Correa⁶

Universidad de Antioquia

1. DE LA PERPLEJIDAD A LA PREGUNTA

La infancia es considerada por algunos autores una categoría discursiva que varía según el momento histórico y que emerge luego del siglo XVII. Mercedes Minnicelli (2005) señala que “los niños y las niñas están sujetos a las variantes históricas de significación de los imaginarios de cada época, en tanto a lo largo de la historia se han promovido dichos y decires de infancia” (p. 15). O, como advierte Guy Trobas (2009, p. 11), la sexualidad infantil no es impermeable a la evolución de la civilización. Así las cosas, podemos decir que la infancia es una representación social y subjetiva que tiene consecuencias en los modos como se educa a los niños.

Las representaciones de infancia en lo relativo a lo sexual han transitado, en la historia, desde una demonización, hacia una representación como ángel, para luego ser reconocido —valga decir que con muchas resistencias— como sujeto que disfruta de lo sexual.

Yolanda López (2010) nos dice que en los siglos XVII al XIX se profundiza la concepción de un niño incapaz, inepto y sin posibilidades de comprender el mundo. En consecuencia, la educación se caracterizaba por el rigor y el sometimiento. A su vez, se le consideraba puro —asexuado—, y se le equiparaba, en algún punto, con lo divino. Ello derivaba en un esfuerzo educativo para conservar la pureza que los caracterizaba, es decir, un esfuerzo por evitar que los pequeños descubrieran la sexualidad hasta que el uso de razón aconteciera.

Sin embargo, a finales del siglo XIX e inicios del XX, Sigmund Freud introduce una ruptura en la concepción de la sexualidad infantil, a partir de los análisis de adultos

⁵ Este escrito hace parte de la investigación “Representaciones subjetivas de maestros y maestras sobre la educación sexual de niños y niñas”, apoyada por el Comité para el Desarrollo de la Investigación de la Universidad de Antioquia, Acta 2018-23033. Realizada conjuntamente con Elsy Pérez —coinvestigadora—, Nora Higueta —estudiante de doctorado— y Daniela Oquendo —joven investigadora—.

⁶ Profesora titular. Universidad de Antioquia (Medellín, Colombia). Doctora en Ciencias sociales y humanas.

y de lo que sus neurosis infantiles dejaron ver de ello; y a partir, también, de su larga experiencia pediátrica (Trobas, 2009).

Freud nos advierte que el niño no es inocente, es decir, también está habitado por la sexualidad y un deseo de saber sobre la misma. Expone que, sin embargo, en su época no era aceptado brindar información sobre la sexualidad a los niños, puesto que pensaban que este saber le restaría interés por lo académico y exacerbaría las prácticas sexuales tempranas. A pesar de ello, Freud consideraba que los niños deben recibir un esclarecimiento sexual por parte de los educadores sobre sus inquietudes; de no hacerlo, el niño buscará sus respuestas, que en muchos casos estarán atravesadas de fabulaciones, mitos, imágenes grotescas, lo cual puede afectar a futuro la relación con su sexualidad (Freud, 1979b). En tal sentido, la sexualidad precisa de los educadores, pues sus “formas de organización atravesadas por la cultura, vale decir por el discurso del Otro⁷, tendrán un significado fundacional para la subjetividad en cada sujeto” (López, 2010, p. 9).

Sin embargo, las dificultades de los adultos en lo que concierne a la educación sexual de los niños no cesan. En la era posindustrial, han variado de manera significativa tanto las prácticas sexuales de los niños como las respuestas de los adultos. Asistimos a unas variaciones en las manifestaciones de los niños. De igual modo, las pantallas parecen constituirse en una de las fuentes principales de las cuales los niños extraen saberes sobre lo sexual. Refiere Diker (2009):

Hoy se registran cambios muy profundos en el modo en que los “nuevos” ingresan al mundo y en el modo en que el mundo les es presentado. Allí donde Arendt imaginaba un adulto (en particular, un educador) que se dirigía a los recién llegados diciendo “he aquí nuestro mundo” y que habilitaba a la infancia el ingreso al territorio público, hoy hay miles de pantallas presentando una infinidad de mundos (reales o virtuales, poco importa) a lo que los niños/as llegan y de los que participan sin la intermediación adulta. (p. 21)

Así, el Otro ya no son hoy para los niños solo las figuras adultas —padres y maestros—; también lo son los medios de comunicación masiva y el internet. Como dice Velásquez (2007), “el Otro de ellos es más amplio, heterogéneo e inabarcable que el Otro de las generaciones precedentes” (p. 77).

⁷ El Otro es el lugar del orden simbólico —el lenguaje y la ley—, lugar que encarna distintos personajes de la cultura, como padre, madre, maestros, Gobierno, entre otros

Y en medio de estas variaciones de los discursos, encontramos adultos perplejos ante las nuevas configuraciones de la infancia. Nos dice Trobas (2009) que, en nuestra contemporaneidad, se han presentado modificaciones en los modos como hace presencia el Otro; es decir, en los modos como los educadores están transmitiendo regulaciones a la sexualidad de los niños. En ocasiones asistimos a la impotencia de los adultos, quienes no saben cómo regular las manifestaciones sexuales de los pequeños. Por un lado, el adulto se halla ante un nuevo imperativo educativo que le dice: “prohibido prohibir”, como si la frustración fuese a dejar en el infante un trauma imborrable; pero, por otro lado, están los discursos que promueven “los nostálgicos de la mano dura” (Mejía, 2019), quienes apelan a la tradición y sus métodos como el modo expedito de educar la sexualidad infantil.

Como vemos, los niños nos plantean diversas novedades en sus modos de manifestar la sexualidad, novedades que increpan al adulto en sus modos de responder, en sus modos de educar. Es este fenómeno el que nos ha llevado a realizar una investigación que nos permita conocer algunas representaciones subjetivas que construyen los maestros —del departamento de Antioquia (Colombia)— frente a la educación sexual de los niños.

A través de este proceso, siete maestros, mediante entrevistas semiestructuradas, nos permitieron construir cuatro categorías: “Lo que les fue transmitido a los maestros sobre sexualidad”; “Versiones sobre la sexualidad infantil”; “Modos de educar la sexualidad infantil” y “Lo deseable en educación sexual”. El presente artículo da cuenta de la segunda categoría, la cual se presenta a partir de unos temas que reflejan algunos matices de las representaciones de los maestros sobre la sexualidad infantil.

2. MATICES SOBRE LA SEXUALIDAD INFANTIL

2.1 La sexualidad: entre el determinismo biológico y las identificaciones

Algunos maestros refieren que lo sexual en los niños se expresa solo hasta los 6 años, momento en el cual ellos manifiestan gusto por el otro sexo. De ello se puede colegir que esta concepción excluye los goces autoeróticos que se dan en los niños, goces solitarios en los cuales el sujeto se estimula una parte del cuerpo —boca, piel, genitales— para obtener satisfacción.

De igual modo, algunos maestros creen que la diferencia sexual anatómica determina el comportamiento sexual de los niños: *“lo que he visto es que los niños siempre*

están como más dados a tocar, a querer mirar. Las niñas en ocasiones piensan más en su juego, en una muñequita, mientras que los niños siempre están con la malicia” (E4⁸).

De este modo, algunos maestros consideran que las manifestaciones sexuales están más presentes en los niños que en las niñas. Es más, cuando hay juegos sexuales entre niños y niñas, se da por sentado que estas no quieren jugar así: *“papi eso se ve feo, no lo vamos a hacer porque tu compañerita no quería que les hicieras eso” (E6).*

Sin embargo, esas representaciones sobre el determinismo biológico se matizan cuando algunos maestros le atribuyen esa diferencia en el comportamiento sexual de los niños a la identificación que se pone en juego con sus progenitores: *“muchos de los niños vienen y hacen lo que ven en las casas. Por ejemplo, en mi aula de clase hay un niño que es matado dándole en las nalgas a las niñas” (E6)*

En este sentido, algunos maestros dan cuenta de que la sexualidad —más allá de lo biológico— supone un conjunto de identificaciones construidas a partir de lo que el Otro les transmite a los chicos. Dice Colette Soler (2014): “los factores sociales se introducen [...], vía las figuras del Otro —con mayúscula— y tales factores dependen de la configuración de las familias, de las figuras de los padres, del contexto [...]” (p. 85); y agregamos: de la escuela.

2.2 Entre la inocencia y el goce sexual en la infancia

Algunos maestros parecen “no ver” las expresiones sexuales de los niños: *“en estos casi 4 años nunca, de ver algo extraño, no; de pronto las risitas cuando empezamos con los nombres [...], pero de resto así, que de pronto hayan mostrado algún signo de alarma o de abuso, nada” (E1).*

En sus palabras dejan ver la pervivencia de la idea de cierta inocencia sexual en los pequeños, que prevalecía en el siglo XIX. De igual modo aparece el supuesto según el cual lo sexual solo se expresa en los niños si hubo un abuso por parte de un adulto. *solo en los casos donde hay abuso se ven comportamientos que uno dice: no es como lo que uno espera. Pero de manera general, los niños no están en esa tónica,*

⁸ La letra E hace alusión al maestro entrevistado; y el número representa la voz de uno de los siete maestros.

no se ven, así como con manifestaciones, pues, de hiper-sexualidad; yo los veo antes como tan tranquilos, tan pasivos. (E4)

Sin embargo, estas creencias son agujereadas por las manifestaciones sexuales de los pequeños en lo cotidiano de la escuela: *“ellos siempre se quieren meter a los baños a tocarse, a besarse. [...] entonces, eso sí me ha generado como mucho impacto, porque uno ver unos niños besándose, en vez de ir a jugar con un balón” (E4).*

Hay un impacto producido por el supuesto de que los niños no tendrían por qué estar explorando su sexualidad, sino más bien ocupándose de los asuntos de “su edad”, como lo es el juego social. Pero, de igual modo, los dichos de los maestros nos advierten que algo inédito sucede hoy con las expresiones sexuales de los niños, una cierta prisa, quizás, que deja al adulto bajo cierta perplejidad. Guy Trobas nos dice al respecto: *“En una esfera más sexual es imposible desconocer la generalización temprana de gestos sexuales provocadores, de comportamientos miméticos anticipatorios —imitación de relaciones sexuales, por supuesto— cuyas características son la frecuencia y el pasaje de lo íntimo a lo público” (2009, p. 14).*

Otra manifestación que emerge de los relatos de una maestra, y que podemos colegir como un goce sexual ciertamente autorizado por los discursos del contexto, refiere que los niños: *“creen que tienen el derecho, por ser colombianos, de acceder a las niñas o al cuerpo o a tocarlas por el mero hecho de ser venezolanas” (E7).* Este relato advierte que algunos niños convierten a ciertas niñas en objeto de satisfacción sexual, asunto que parece autorizado por las representaciones y el desprecio cultural que se tiene de la mujer y de ciertos extranjeros.

La maestra, frente a este caso, se sitúa en el lugar de Otro que intenta regular esos goces que se manifiestan entre los niños. Así las cosas, la maestra les ayuda a los niños en la construcción de unos diques que les pongan límite a estas modalidades de satisfacción sexual. Construcción psíquica que no se logra con una sola intervención, sino que requiere, como lo advierte la maestra, de mucha paciencia e insistencia.

Otro relato da cuenta igualmente de un desprecio a ciertos semblantes de mujer:

el niño decía se quería matar [...] él ya no quería vivir más porque sus compañeros lo acosaban. Como que el caso de que lo molestaran a él, era porque él tenía manifestaciones homosexuales [...] Y cuando llaman a los niños a coordinación

para que cada uno presente su versión de manera oral y de manera escrita, [...] yo recuerdo que las expresiones de los compañeros eran “quién lo manda a ser tan marica, quién lo manda a no comportarse como un hombre”. (E7)

Este caso nos enseña el desprecio que hay por los niños que presentan características supuestamente propias de una mujer, un desprecio quizás transmitido por la misma cultura y encarnado por los chicos en sus modos de valorar las identificaciones sexuadas de hombres y mujeres. De lo cual podemos advertir que aún hoy persiste un desprecio por lo “femenino” y más si esta encarnado en un hombre.

2.3 Los niños desean saber sobre la sexualidad

Una de las maestras nos recuerda que aún pervive la creencia de que los niños no saben ni desean saber sobre sexualidad: *“no, es que ellos están muy pequeñitos, ellos qué van a saber de eso, ellos todavía no tienen conocimiento” (E5)*. Pero varios fragmentos contradicen esta creencia al ilustrar que los niños son curiosos, preguntan y hacen sus propias indagaciones sobre la sexualidad. E7, por ejemplo, nos comparte algo de sus propias investigaciones sexuales en su infancia:

era como esas exploraciones que uno construye en su intimidad, que uno no resuelve como en lo social, ni en la clase de ciencias, sino que son construcciones que uno de manera concreta va haciendo. Y cuando pasa el tiempo, se complejiza [...], se convertía en una certeza que yo tenía que construir, y que entre todas las personas que estaban, era a mi mamá a la que más legitimidad le daba sobre lo que ella decía.

Así, esta maestra relata cómo sus exploraciones corren entre dos movimientos: uno, el de su intimidad, y dos, el recurrir a un Otro —la madre en este caso—, cuando requiere confirmar o ampliar sus construcciones. Ese Otro no puede ser cualquiera; será alguien a quien se le confiera un saber. Estas indagaciones —como en este caso— tienen que ver con la participación del cuerpo de la mujer en una relación sexual. Es decir, los niños son pequeños investigadores que se preguntan e intentan construir respuestas tanto con o sin el adulto. Ese adulto, al menos en este caso, es punto de apoyo para construir respuestas que la maestra en su niñez no lograba hilvanar en soledad.

Ahora bien, no siempre el niño cree en lo que el adulto le dice. Ese descreimiento en sus respuestas lo ilustra una maestra cuando relata que un niño la interroga por los sonidos que su madre hace cada noche cuando se va a dormir con el papá. Ella le

responde que seguramente su mamá debe estar enferma, y el niño de manera aguda la desmiente, no cree en su explicación.

En ocasiones, la presencia de un Otro es incipiente para poder tramitar aquellos enigmas que surgen respecto al cuerpo, al goce, a la sexuación. Nos cuenta una maestra:

la educación que yo recibí en mi casa [...] en la parte de sexualidad nunca la tuve [...]. Todo lo que aprendí fue experimental, lo que yo escuchaba, lo que investigaba o lo que posiblemente me podían dar en el colegio las profesoras; pero era muy poco lo que le enseñaban a uno. Uno iba aprendiendo era por los golpes que le iba dando la vida, [...] pero de todas maneras me gustaba leer y por ahí me fui dando cuenta cómo era la sexualidad. (E4)

Este caso, igualmente, ilustra que en los niños hay un deseo de saber, un apetito de saber sobre la sexualidad, que toma diversos rumbos, abre caminos, quizás penosos si no se cuenta con un educador que pueda acompañar las preguntas y elucubraciones que hacen. Cuando hay esta soledad, el pequeño —como en el caso citado— se las arregla para hilvanar fragmentos que va recogiendo desde lo que vive, piensa e indaga.

Los maestros también nos enseñan que los niños —esos grandes investigadores—, cuando se encuentran con algo que no comprenden, en su intento por significar, pueden acudir a sus compañeritos:

¿Y con quién lo quieren descubrir? Con la compañerita que está ahí al lado, con las mismas compañeras del salón. Hay unos que incluso con la misma hermanita tratan de descubrir lo que imaginan que puedan estar haciendo los papás o lo que están viendo en el internet. (E4)

Los maestros, incluso, aluden a la perplejidad que les causa el constatar cuánta información tienen los niños sobre lo sexual por vía del internet: “ellos ahora saben más de lo que uno les puede dar” (E4). Así, frente a la idea que prevalecía relativa a la inocencia infantil, se encuentran con chicos que cuentan con mucha información sobre la sexualidad, pero, quizás, con poca elaboración y sin un adulto que haga el papel de mediador. ¿Será —como dice Guy Trobas (2009)— que el internet y sus aparatos electrónicos son el nuevo chupete que los adultos le damos a los niños para librarnos de las angustias que nos supone la educación?

3. CONCLUSIONES

Esta investigación nos permitió identificar algunas de las representaciones subjetivas que tienen ciertos maestros relativas a la sexualidad infantil. Así, aún prevalece en algunos maestros la tendencia a considerar a los niños asexuados, a suponer que solo a los seis años hay verdaderas manifestaciones sexuales asociadas al gusto por el otro sexo; o que si esta emerge, es porque hubo algún abuso. Por tanto, los maestros dejan ver representaciones sobre lo sexual en los niños que entran en contradicción con los que los chicos manifiestan en el día a día de la escuela: goces sexuales que involucran la mirada, la curiosidad, el tocar y ser tocado y lo cruel, entre otros.

La idea según la cual los niños son asexuados es similar a la que Freud devela en su época, y la cual se esgrimía como una fuerte resistencia para aceptar lo que él encontraba en su clínica. Freud (1979a) propone la hipótesis según la cual uno de los orígenes de esta resistencia subyace en la amnesia que impera en el mundo psíquico adulto, la cual impide recordar que ellos en su infancia también estuvieron habitados por intereses sexuales.

También se pudo colegir que algunos maestros creen que las mujeres no gozan sexualmente; este goce activo pareciera connatural al hombre. Llama la atención que estas creencias persistan, a pesar de los movimientos feministas quienes han interrogado las representaciones y prácticas de las mujeres.

Así las cosas, las representaciones de los maestros relativas a la sexualidad infantil dan cuenta de unas pantallas psíquicas que les dibujan niños inocentes, desprovistos de manifestaciones sexuales; sin embargo, estos dibujos son agujereados por las novedades que les presentan los chicos en el día a día de la escuela.

No sin desconcierto, los maestros se encuentran con niños que preguntan, curiosean, saben más de lo esperado. Niños que ya no solo quieren jugar como antaño, sino que quieren saber, tocar, mirar al otro. Insisten los maestros que esta exacerbación de lo sexual obedece a una falta de límites por parte de las familias y a un acercamiento a destiempo a cierta información que ofrecen las redes.

Los maestros comparten, pues, unas representaciones de sexualidad infantil compuesta de fragmentos de su propia infancia, de saberes no sabidos, de saberes contruidos en su oficio, de perplejidades, de preguntas, de contradicciones; saberes

con lo que hacen cada vez, como pueden, no sin temblor, no sin temor, pero intentan cada vez tejer sobre el territorio enigmático de la sexualidad.

4. REFERENCIAS

- Diker, G. (2009). *¿Qué hay de nuevo en las nuevas infancias?* Los Polvorines. Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Freud, S. (1979a). Tres ensayos de teoría sexual. En *Obras completas* (Tomo VII, pp. 109-224). Amorrortu editores (Publicación original de 1905).
- Freud, S. (1979b). El esclarecimiento sexual del niño (Carta abierta al doctor M. Furst). En *Obras completas*. (Tomo IX, pp. 111-122). Amorrortu editores (Publicación original de 1907).
- López, Y. (2010). De la inocencia del niño a la sexualidad infantil. *Affectio Societatis*, 2(4), 1-15. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/affectiosocietatis/article/view/5410>
- Mejía, M. P. (2019). *El poder de los impotentes. Sobre las representaciones de los educadores sobre el castigo físico infligido a los niños*. Editorial Universidad de Antioquia.
- Minnicelli, M. (2005). *Función docente en tiempo de los derechos del niño. Infancias y problemas en un mundo que cambia. La familia, los nuevos conceptos, la función docente y la tarea en el aula*. Ediciones Novedades Educativas.
- Soler, C. (2014). *Lo que queda de la infancia*. Asociación Foro del Campo Lacaniano de Medellín.
- Trobas, G. (2009). *La pareja fundada en el amor. Emergencia, dominancia y efectos patológicos*. Centro de investigación y estudios clínicos.
- Velásquez, J. F. (2007). El niño y el consumo. En *Memorias Curso de introducción al psicoanálisis. El niño a comienzos del siglo XXI* (pp. 5-14). NEL.

REPRESENTAÇÃO MENTAL DA CRIANÇA DE IDADE ESCOLAR DA PUNÇÃO VENOSA PERIFÉRICA: REVISÃO INTEGRATIVA DA LITERATURA

Dulce Maria Pereira Garcia Galvão

Escola Superior de Enfermagem de Coimbra

Liliana Sousa Lopes

Escola Superior de Enfermagem de Coimbra

Maria Manuel de Freitas Reis

Escola Superior de Enfermagem de Coimbra

Mónica Antunes Nunes

Escola Superior de Enfermagem de Coimbra

1. INTRODUÇÃO

Na prestação de cuidados em Pediatria, a Punção Venosa Periférica (PVP) é um procedimento invasivo (PI) muito comum. Os PI's que envolvem agulhas, como a PVP, têm capacidade de provocar dor e ansiedade às crianças, por lhes desencadearem expectativas de sofrimento físico e perda de controlo da situação (Cohen et al., 2008, como referido por Furtado et al., 2020). A PVP pode ser influenciada por aspetos psicológicos e emocionais (Arreguy-Sena & Carvalho, 2009; Correia, Ribeiro & Borba, 2009; Lemos & Ferreira, 2010, como referido por Alvarenga-Martins, Arreguy-Sena, Silva & Krempser, 2013). Na maioria das vezes, as crianças passam por este tipo de procedimentos sem perceber como irá ser executado ou sem conhecer o seu motivo e finalidade, o que lhes pode desencadear inúmeras alterações de humor e do comportamento, bem como da sua autoimagem (Cheron & Pettengill, 2011, como referido por Furtado et al., 2020). Na idade escolar, compreendida entre os seis e os doze anos de idade, a criança desenvolve a consciência, passa a utilizar o pensamento para vivenciar determinadas situações e a associar acontecimentos a Representações Mentais (RM's), que podem ser expressas de forma verbal e/ou simbólica (Hockenberry & Wilson, 2014). Uma RM pode ser um sinal ou conjunto de símbolos que representa algo para a pessoa, na ausência dessa coisa, sendo por norma algo do mundo exterior ou da imaginação (Eysenck & Keane, 1994). A imagem mental é a capacidade humana, que permite criar uma experiência mental de objetos, pessoas ou lugares, a partir da informação perceptiva da memória (Farah 1989; Kosslyn 1980, como referido por Boccia, Sulpiuzio, Bencivaga, Guariglia & Galati, 2021). A criança de idade escolar dá especial importância ao corpo, dado ter um conceito elevado da sua integridade corporal, por

este motivo mostra-se mais sensível a qualquer situação ou objeto que se revele ameaçador e passível de lhe provocar lesão. O medo da lesão corporal está presente na criança de idade escolar face a PI's e sugestivos de dor, como a PVP, sendo manifestado através de verbalizações precisas de dor, pedidos de socorro aos acompanhantes, e tentativas de coação, com o intuito de adiar o procedimento. A criança de idade escolar já possui cognição para criar uma RM do que determinado objeto ou ação significa, pelo que pode possuir representações que vão influenciar a PVP (Hockenberry & Wilson, 2014). Decidiu-se abordar a temática “RM da criança de idade escolar face à PVP”, pelo facto de constituir um procedimento recorrente na prestação de cuidados em pediatria. Sendo a pediatria uma área que prioriza os cuidados atraumáticos, achou-se pertinente investigar o que este procedimento representa para a criança, e se as intervenções em vigor, têm em conta as RM da mesma.

2. METODOLOGIA

Revisão Integrativa da Literatura (RIL), desenvolvida de maio a julho de 2022, para dar resposta às questões “Que RM tem a criança de idade escolar da PVP?”, “Na PVP da criança em idade escolar, que intervenções são desenvolvidas que têm em conta a RM que a criança tem deste procedimento?” e “Quem é o participante no procedimento que tem em conta a RM que a criança em idade escolar tem da PVP?” e com os objetivos, conhecer a RM da criança de idade escolar da PVP; identificar que intervenções são desenvolvidas na PVP da criança de idade escolar, que têm em conta a RM que a criança tem deste procedimento e identificar o participante que tem em conta a RM que a criança de idade escolar tem da PVP. Fez-se pesquisa de artigos científicos, entre 6 e 10 de junho de 2022, na plataforma EBSCO Host e no Google Académico, que abordassem a criança em idade escolar e a RM da PVP, de natureza primária, independentemente da metodologia de investigação que seguissem, em português, inglês, espanhol e francês, de acesso livre e gratuito, disponibilizados na íntegra e publicados entre 2017 e 2022. Excluíram-se artigos que incluíssem revisões integrativas ou sistemáticas da literatura. Na plataforma EBSCO Host recorreu-se às bases de dados *Academic Search Complete*, *CINAHL Complete*, *MEDLINE Complete*, *MedicLatina*, *Psychology and Behavioral Sciences Collection* e *ERIC*. Procedeu-se à pesquisa em título e em resumo, utilizando-se os descritores “*Perceptions*”, “*Attitudes*”, “*Opinion*”, “*Experience*”, “*View*”, “*Reflection*”, “*Beliefs*”, “*Child**”, “*Infant*”, “*School child**”, “*Peripheral venous puncture*”, “*Peripheral venous catheterization*” e “*Venipuncture*”, aos operadores booleanos OR e AND e à truncatura *. No total foram recuperados 72 artigos (30 da *MEDLINE*, 28

da *CINAHL* e 18 da *Academic Search Complete*). Destes, foram excluídos 28 artigos por serem duplicados. A leitura dos títulos e resumos dos 44 artigos levou à exclusão de 31, obtendo-se um total de 13 artigos para a leitura integral. Nesta fase, foram excluídos 9 artigos por não darem resposta às questões e objetivos. Foram incluídos 4 artigos. No Google Académico fez-se pesquisa em pesquisa avançada, com Localizar artigos com todas as palavras “RM da criança de idade escolar da PVP”, com a Expressão exata “PVP”, Ocorrência das minhas palavras “em qualquer parte do artigo”, Devolver artigos com datas entre 2017-2022. Obtiveram-se 76 resultados. Lendo os títulos dos artigos, 75 foram excluídos por se tratarem de artigos repetidos ou por não darem resposta às questões e objetivos definidos. Foram incluídos 5 artigos para a extração de dados.

3. RESULTADOS

Quatro estudos foram publicados em inglês e um em português, um em 2017, três em 2018 e um em 2020, dois no Brasil, um no Canadá, outro nos Estados Unidos da América e outro em Itália. Dois estudos seguiram a metodologia quantitativa e três a qualitativa. As amostras variaram entre 7 e 141 crianças/pais/cuidadores.

No estudo qualitativo desenvolvido por Faccioli et al., (2017), com 20 crianças de idades dos seis aos doze anos, que experienciaram entre 3 a 5 PVP's no mesmo internamento, a maioria das crianças conseguiu dizer qual era a localização e função da veia, associaram a cor verde à rede venosa, e afirmaram que as veias se encontram unicamente nos braços. Independentemente da idade da criança, a maioria demonstrou medo da PVP, afirmando que o “furo” relativo à punção era o principal motivo. As crianças atribuíram à punção um significado de invasão corporal, o que acabou por as tornar inseguras perante o procedimento, mas, apesar disso, adotaram mecanismos de defesa perante a situação causadora de sofrimento. Para os autores a dor revelou-se um sentimento seguido ao medo diretamente ligado ao número de PVP's efetuadas. Embora as crianças não soubessem responder ao certo porque tinham de ser puncionadas, compreenderam que esta lhes trazia alguma vantagem.

Muitas das crianças mostraram perceber a existência, ainda que não muito elaborada, de uma relação entre a PVP e o soro e ter algum conhecimento acerca de medicação endovenosa. Ao serem questionadas sobre o que gostariam que lhes fizessem antes, durante e depois da punção responderam preferir a toma de medicação oral ou até mesmo de sedativos, durante o procedimento. A maioria das crianças, quando os enfermeiros lhes diziam que as iam puncionar, referiam ter medo, por não

perceberem o que de facto acontece ao “puncionar a veia” e algumas delas referiram ter medo especificamente da colheita de sangue.

O estudo de Pascolo et al., (2018), realizado com o objetivo de investigar o número de técnicas de gestão da ansiedade e dor utilizadas, em procedimentos com agulhas, em crianças com algum tipo de deficiência intelectual comparativamente a crianças sem deficiência revelou que foi utilizada anestesia tópica em 25 (53%) crianças com deficiência intelectual e em 31 (33%) sem qualquer tipo de deficiência. As distrações realizadas pela equipa do Hospital foram utilizadas em 22 (47%) casos do grupo experimental e em 19 (20%) casos do de controlo. No grupo experimental, foram aplicadas técnicas de distração e farmacológicas a 12 (25%) crianças, enquanto que no de controlo foram aplicadas a 11 (12%) crianças. A equipa de enfermagem ou os pais, utilizaram estratégias de conforto físico ou verbal em 47 (100%) crianças com deficiência e em 84 (89%) crianças sem deficiência, tendo-se verificado diferença estatisticamente significativa. As estratégias de conforto físico passaram pelo toque ou acariciar as crianças durante o procedimento, utilizadas em 45 (96%) crianças do grupo experimental e em 52 (55%) crianças do de controlo.

Shave, Ali, Scott e Hartling (2018), junto de cuidadores principais de crianças entre os três e os doze anos que foram submetidas a PVP nas quatro horas anteriores no serviço de urgência, através das entrevistas desenvolvidas, apuraram que os vídeos constituem uma maneira neutra de transmitir informação sobre PVP e podem ser utilizados como ferramenta de distração. Alguns cuidadores referiram os posters, por estimularem a discussão com o prestador de cuidados, nomeadamente em crianças dos 10 aos 12 anos. Os panfletos informativos também foram considerados importantes, por poderem ser consultados em situações semelhantes que ocorram futuramente. Os cuidadores enfatizaram a importância de manter a informação relacionada ao procedimento centrada na criança, envolvendo-a ativamente nos seus próprios cuidados e dar-lhe várias opções e oportunidade para a tomada de decisão, tendo sido também salientada a importância de haver uma comunicação aberta acerca dos procedimentos entre os cuidadores e os prestadores de cuidados.

Defenderam que o procedimento deveria ser descrito utilizando linguagem e conceitos familiares à criança - coisas que ela conhecesse, nomeadamente histórias infantis e desenhos animados - ser-lhe dado tempo para processar a informação e preparar-se para o procedimento. Dos relatos dos cuidadores os autores perceberam o impacto negativo e duradouro das experiências anteriores das crianças no procedimento a efetuar. A ansiedade da criança foi referida, como sendo

pior especificamente antes do procedimento. A criança ficava aterrorizada com a ideia de poder ser punccionada mais do que uma vez. Nas entrevistas realizadas os cuidadores sugeriram que a ferramenta para TC incluísse: 1) um Menu de Gestão da Dor associada aos procedimentos; 2) a utilização de um livro para pintar em que fosse retratada a história de uma criança submetida a uma PVP; e 3) a criação de uma aplicação para telemóvel, construída especificamente em formato digital, a partir do Menu de Gestão da Dor associada a procedimentos, fácil de aceder em qualquer dispositivo pelos cuidadores/pais e criança, e também a nível hospitalar.

Hanrahan, Kleiber, Miller, Davis e McCarthy (2018), para testar a viabilidade e aplicabilidade da intervenção *Distraction in Action Tool*® (DAT), desenvolveram um estudo com vinte pais/cuidadores, vinte crianças, e os profissionais de saúde envolvidos nos procedimentos executados à criança. Verificaram que apenas cinco dos vinte pais/cuidadores tomaram a decisão de fornecer distração à criança, durante a execução do procedimento. A maioria dos pais revelou ter tido uma experiência positiva com a utilização da DAT. Das entrevistas efetuadas aos pais, após o procedimento, os autores verificaram que a distração diminuiu o sofrimento da criança em procedimentos como a PVP e que a maioria dos pais atribuiu as respostas negativas das crianças, em relação ao procedimento executado, às experiências anteriores. Por sua vez, nas entrevistas realizadas aos profissionais de saúde, apuraram que a distração funciona na maioria das crianças, mas a mesma depende de fatores como as características dos pais e da criança, e a experiência anterior da criança. Os profissionais afirmaram que a distração contribui para que o procedimento corra melhor e acarrete menos sofrimento, menos contenção e menos tentativas sem sucesso, e que a estimativa do risco de sofrimento da criança ajudou na tomada de decisão clínica.

Barroso, Santos, Santos, Nunes e Lucas (2020), realizaram num Serviço de Cirurgia e de Cuidados Intensivos, com crianças entre os quatro e os onze anos, através de um brinquedo terapêutico com o auxílio dos enfermeiros, uma simulação de uma PVP, questionando as crianças sobre o objetivo da punção, a técnica da PVP aos olhos da criança e os sentimentos relacionados com o procedimento. As crianças verbalizaram a finalidade da PVP como administração de medicação e hemoderivados, colheita de sangue para exames laboratoriais e hidratação e, reconheceram a importância deste procedimento para melhorar o seu estado de saúde. As crianças foram capazes de reproduzir particularidades da PVP, relacionados com a sua execução em ordem lógica e os seus materiais e função, com os problemas e falhas aquando da sua realização, bem como os cuidados após a PVP.

Relativamente aos sentimentos verbalizados, na sua maioria revelaram dor e medo, sendo que a dor estava relacionada diretamente ao “furo” da pele devido à perfuração pela agulha.

4. DISCUSSÃO

Nos estudos de Barroso et al., (2020) e Faccioli et al., (2017) as crianças mencionaram a importância da realização da PVP para a melhoria da sua saúde, reconhecendo a necessidade desta intervenção para a sua recuperação, tinham consciência da necessidade da sua realização, perceberam que a mesma tinha como objetivo administrar medicação para melhorar a sua saúde e colher sangue para análises laboratoriais, embora lhes provocasse um sentimento de invasão corporal, o que as tornou receosas face à mesma e independentemente das suas idades, demonstravam medo e dor, sendo o principal motivo o “furo” associado à punção. Também Guerreiro e Curado (2012) observaram que as representações da PVP foram frequentemente associadas a expressões de dor, medo e “aperto no coração”, sugerindo ser um procedimento gerador de medo e ansiedade para a criança. No momento da PVP, a criança sentia-se atemorizada e o seu organismo manifestava-o através de choro, sudorese, palidez, entre outras (Santos et al., 2013). Constatou-se que a PVP é um procedimento que provoca na criança sentimentos e estigmas, provenientes de fantasias e experiências já vividas (Faccioli et al., 2017). Segundo Shave et al., (2018), os acompanhantes da criança referiram que as experiências anteriores, das mesmas, tinham um impacto negativo e duradouro no procedimento a efetuar. Face à PVP, a criança sente-se ameaçada, com raiva e susto, que podiam advir de experiências anteriores (Ferreira et al., 2012). Para Guerreiro e Curado (2012), o medo e a ansiedade foram aumentados pelo desconhecido, pelo que é importante esclarecer a criança relativamente ao que se vai passar de forma a transmitir-lhe segurança. A comunicação com a criança na preparação para procedimentos dolorosos fez com que a mesma se sentisse à vontade, tendo-se assim diminuído o medo durante o mesmo (Vasques et al., 2011, como referido por Faccioli et al., 2017). Este aspeto foi também relatado no estudo de Shave et al., (2018), pelos cuidadores da criança, que defenderam que a informação, relacionada ao procedimento, deveria ser centrada na criança, relacionando-a com coisas que ela conhecesse para que esta compreendesse e aceitasse o procedimento. As entrevistas a cuidadores, no estudo de Shave et al., (2018), sugeriram que a utilização de um livro para pintar em que se retratasse a história de uma criança submetida a uma PVP, contribuiria para explicar à criança o procedimento através de coisas perceptíveis para a sua idade. Santos et al., (2013), corroboram este facto, defendendo

que as ilustrações/imagens são um elemento chave na divulgação de informações didáticas, sendo que podem levar a criança a aproximar-se da sua realidade, ajudando-a deste modo a enfrentar os seus medos. A visualização de desenhos animados possuiu maior eficácia na redução da percepção da dor na criança, do que o uso de analgesia através de crioterapia e vibração (Bergomi, Scudeller, Pintaldi e Molin, 2018). No estudo de Faccioli et al., (2017), os autores concluíram que o medo estava diretamente associado ao número de PVP's efetuadas. O mesmo foi corroborado no estudo de Shave et al., (2018), em que alguns cuidadores afirmaram que a criança ficava aterrorizada com a ideia de ser puncionada mais do que uma vez. À semelhança do estudo desenvolvido por Krempser et al., (2020), tanto os enfermeiros como os pais das crianças, foram capazes de perceberem nas mesmas ansiedade e medo relativos à PVP (Pascolo et al., 2018). Shave et al. (2018), constataram, segundo alguns dos cuidadores, que a ansiedade da criança era pior especificamente antes do procedimento, porque a criança ficava aterrorizada com a ideia de poder ser puncionada mais do que uma vez. No estudo de Pascolo et al., (2018), a equipa de enfermagem e os pais utilizaram estratégias de conforto físico ou verbal, como o toque ou carícias. Caleffi, Rocha, Anders, Souza, Burciaga e Serapião (2016), observaram a importância que a família tinha para a criança, sendo considerada a sua fonte de segurança, devendo ser incluída nos cuidados de enfermagem pois contribuía para a criança ficar mais tranquila e participativa.

5. CONCLUSÃO

Percebeu-se que as crianças de idade escolar compreendem a PVP como sendo uma invasão ao seu corpo, que lhes causa maioritariamente medo, associado ao “furo”, e dor. Contudo, a criança de idade escolar já apresenta capacidade cognitiva para perceber o procedimento em si, e depende da sua imaginação para interpretar a realidade. A criança atribui um sentido específico à anatomia e fisiologia do sistema venoso, bem como, percebe que o propósito da PVP passa pela administração de medicação ou colheita de análises clínicas para a melhoria do seu estado de saúde.

Percebeu-se a importância que os cuidadores e os enfermeiros têm na realização do procedimento. Os cuidadores são os intervenientes que melhor conhecem as suas crianças e podem também participar e auxiliar na execução de procedimentos. Por sua vez, o enfermeiro é o profissional de saúde que mais contacto tem com o utente, que melhor sabe como intervir de modo a prestar os melhores cuidados. As crianças em idade escolar encontram-se num conflito interno. Apesar de terem consciência de que a PVP é algo necessário, continuam a apresentar medo de serem submetidas

a este procedimento. É importante que os profissionais de saúde orientem a criança para o procedimento, a fim de desmistificar os seus medos, usando uma linguagem e estratégias adequadas à sua idade e nível cognitivo. Deve atender-se à importância de envolver a criança no procedimento através da descrição do que vai acontecer.

Pela inexistência de estudos nacionais e escasso número de estudos encontrados, e consequente reduzido número de artigos incluídos, o que se considera constituir limitação desta investigação, afigura-se de grande importância que se realizem mais pesquisas sobre as RM's das crianças relacionadas com a PVP e PI's, pelo grande impacto que têm nas suas vidas.

6. REFERÊNCIAS

- Alvarenga-Martins N., Arreguy-Sena C., Silva L. S., & Krempser P. (2013). Puncionar uma veia: representação social que enfermeiros fazem quando atuam na prática clínica. *XI CONGRESSO Nacional de Educação EDUCERE*, 27025-27035. Recuperado de: https://educere.bruc.com.br/CD2013/pdf/15235_6993.pdf
- Barroso, M., Santos, R., Santos, A., Nunes, M. & Lucas, E. (2020). Children's perception of venipuncture through therapeutic toy. *Acta Paulista de Enfermagem*, 33, 1-8. doi: 10.37689/acta-ape/2020AO0296
- Bergomi, P., Scudeller, L., Pintaldi, S. & Molin, A. D. (2018). Efficacy of non-pharmacological methods of pain management in children undergoing venipuncture in a pediatric outpatient clinic: a randomized controlled trial of audiovisual distraction and external cold and vibration. *Journal of Pediatric Nursing*, 42, 66-72. doi: 10.1016/j.pedn.2018.04.011
- Boccia, M., Sulpizio, S., Bencivenga, F., Guariglia, C. & Galati, G. (2021). Neural representations underlying mental imagery as unveiled by representation similarity analysis. *Brain Structure and Function*, 226, 1511-1531. doi: 10.1007/s00429-021-02266-z
- Caleffi, C., Rocha, P., Anders, J., Souza, A., Burciaga, V. & Serapião, L. (2016). Contribuição do brinquedo terapêutico estruturado em um modelo de cuidados de enfermagem para crianças hospitalizadas. *Revista Gaúcha Enfermagem* 37(2), 1-8. doi:10.1590/1983-1447.2016.02.58131
- Eysenck W. M., & Keane T. M., (1994). *Psicologia cognitiva: O manual introdutório*. Porto Alegre, Brasil: Artes Médicas
- Faccioli, S. C., Tacla, M. T. G. M., Cândido, L. K., Ferrari, R. A. P., & Gabani, F. L. (2017). Punção venosa periférica: o olhar da criança hospitalizada. *Revista Eletrônica Acervo Saúde*, 9(4), 1130-1134. Recuperado de:

https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-PT&as_sdt=0%2C5&q=Faccioli%2C+S.+C.%2C+Tacla%2C+M.+T.+G.+M.%2C+C%3%A2ndido%2C+L.+K.%2C+Ferrari%2C+R.+A.+P.%2C+%26+Gabani%2C+F.+L.+%282017%29.+Pun%C3%A7%C3%A3o+venosa+perif%C3%A9rica%3A+o+olhar+da+crian%C3%A7a+hospitalizada.+Revista+Eletr%C3%B3nica+Acer+vo+Sa%C3%BAde%2C+9%284%29%2C+1130-1134.&btnG=

Ferreira, M., Chaves, E., Farias, L., Dodt, R., Almeida, P. & Vasconcelos, V. (2012). Cuidado da equipe de enfermagem à criança sob punção venosa periférica: estudo descritivo. *Online Brazilian Journal of Nursing*, 11(1), 79-89. doi: 10.5935/1676-4285.20120008

Furtado, K., Dias, T., Marchett, A. & Nunes, E. (2020). O uso do jogo digital “hospital mirim” como estratégia de enfrentamento à procedimento invasivo. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 20(1), 251-267. doi: 10.12957/epp.2020.50831

Guerreiro M. R., & Curado M. A. (2012). Picar... Faz Doer! Representações de dor na criança, em idade escolar, submetida a punção venosa. *Enfermería Global: Revista Electrónica Trimestral*, 25, 75-91. Recuperado de: https://scielo.isciii.es/pdf/eg/v11n25/pt_clinica5.pdf

Hanrahan, K., Kleiber, C., Miller, B. J., Davis, H., McCarthy, A. M. (2018). The distraction in action tool©: feasibility and usability in clinical settings. *Journal of Pediatric Nursing*, 41, 1-6. doi: 10.1016/j.pedn.2017.11.002

Hockenberry, M. J. & Wilson, D. (2014). *WONG - Enfermagem da criança e do adolescente (9ªed)*. Loures, Portugal: Lusociência.

Krempser P., Caldas, C. P., Areguy-Sena, C., & Melo L. D. (2020). Representações sociais e os estressores da punção venosa pediátrica: contribuições para o cuidado de Enfermagem. *Enfermagem em Foco*, 11(4), 15-21. Recuperado de: <https://web.p.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=6&sid=35bc9283-8b28-438b-98be-23eddf659048%40redis>

Pascolo, P., Peri, F., Montico, M., Funaro, M., Parrino, R., Vanadia, F., Rusalen, F., Vecchiato, L., Benini, F., Congedi, S., Barbi, E. & Cozzi, G. (2018). Needle-related pain and distress management during needle-related procedures in children with and without intellectual disability. *European Journal of Pediatrics*, 177, 1753-1760. doi: 10.1007/s00431-018-3237-4

Santos L., Santana L., Santana R., Oliveira V. & Lopes D. (2013). Reações Apresentadas por Crianças Pré-escolares Durante a Punção Venosa Periférica: um estudo com brinquedo terapêutico. *Revista da Sociedade Brasileira de Enfermagem Pediátrica*, 13 (1), 13-20. Recuperado de: https://journal.sobep.org.br/wp-content/uploads/articles_xml/2238-202X-sobep-13-01-0013/2238-202X-sobep-13-01-0013.x19092.pdf. Santos, L., Lima, V., Silva, C., Silva, J., Passos, S., &

Carvalho, E. (2021). Construção e validação do conteúdo da cartilha para crianças “É hora de pegar minha veia: o que eu faço?” *Revista Mineira de Enfermagem*, 25, 1-12. doi:10.5935/1415-2762-20210018

Shave, K., Ali S., Scott, S. D., & Hartling L. (2018). Procedural pain in children: a qualitative study of caregiver experiences and information needs. *BMC Pediatrics*, 18(324), 1-10. doi: 10.1186/S12887-018-1300-Y

INNOVACIÓN DOCENTE EN EDUCACIÓN SUPERIOR Y COMPETENCIAS INTERCULTURALES EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SOCIAL Y EDUCACIÓN INFANTIL

Carlos Vecina Merchante

Universidad de las Islas Baleares

Maria del Mar Oliver Barceló

Universidad de las Islas Baleares

Mercè Morey López

Universidad de las Islas Baleares

1. LOS DESAFÍOS PARA LOS PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN EN LA SOCIEDAD MULTICULTURAL

No cabe duda de que los procesos globales socioeconómicos acaban teniendo consecuencias en el espacio local, allí dónde las relaciones sociales cotidianas se hacen explícitas y configuran una realidad concreta y tangible. Los cambios locales generados por otros globales no son nuevos, aunque sí distintos por su inherencia al momento histórico en el que acontecen. Siendo uno de estos los movimientos demográficos actuales y los procesos de desigualdad y exclusión que padece parte de esa población inmigrante en los países más desarrollados económicamente (Gil, 2002). La “Sociología de la cotidianeidad” nos aproxima a ese entramado de relaciones cara a cara que ocurren en la cercanía y las consecuencias sobre las personas y los grupos (Ibañez, 2014), mientras el proceso migratorio es vivido en la sociedad de destino con la frustración de un itinerario fracasado, ante las barreras a la integración real y la falsa igualdad de condiciones sociales, impregnadas de un componente por origen social, geográfico, de género y de identificación etnocultural de la población inmigrante (Herrera, Alvarado y Herrera, 2018).

Esta realidad se ve reflejada en las aulas, sobre todo cuándo se trata de centros de elevada vulnerabilidad social y concentración de población de origen inmigrante o de minorías etnoculturales con dificultades sociales diversas. Siendo la segregación escolar con estas características, un determinante que puede incidir negativamente en las posibilidades de éxito del alumnado (García-Yepes, 2017). Los organismos internacionales ponen el foco de atención en la educación como un elemento clave en el desarrollo y sostenibilidad de las sociedades actuales. Se precisan políticas que apuesten por la justicia social y la igualdad de condiciones para toda la población, prestando especial atención a los colectivos más vulnerables, entre los que se

encontrarían buena parte de las personas inmigrantes procedentes de países en vías de desarrollo económico y ciertas minorías etnoculturales. Los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030 hacen énfasis en ello para conseguir sociedades más justas y menos desiguales (Naciones Unidas, 2018). La actual Ley de Educación en España considera de gran importancia la atención socioemocional del alumnado y su preparación, para tener herramientas suficientes que le permitan actuar en un mundo en continua transformación (LOMLOE, 2020).

Los centros educativos precisan del fomento del diálogo intercultural, una condición necesaria en una sociedad multicultural y en un mundo globalizado en el que la diversidad etnocultural es uno de los determinantes de la forma en que ocurren las interacciones sociales y la estructura social que las determina. Responder a las directrices de la Agenda 2030 implica trabajar la diversidad etnocultural en el aula desde la interculturalidad (Garreta, Macià y Llevot, 2020). Además, responder a esa realidad precisa de actuaciones interdisciplinares entre profesionales de la educación formal e informal, así como de otros agentes comunitarios, técnicos y ciudadanía (Klein, 2013; Jentoft, 2017).

La formación inicial en los estudios de Educación Infantil y Educación Social se convierte en un factor de importancia, pues se trata de formar a futuros i futuras profesionales de la Educación, con los que dar respuesta a los retos sociales que se plantean, junto al desafío de la elevada diversidad etnocultural existente en las aulas (y en la sociedad en su conjunto) lo que implica trabajar no sólo con el alumnado y en los centros educativos, si no también con las familias, el contexto y la comunidad. Para este modelo de intervención socioeducativa se precisan profesionales interculturalmente competentes y con capacidad para poder trabajar desde las edades tempranas, en las que tienen lugar los primeros pasos hacia una socialización externa a la propia familia (Slot, Romijn y Nata, 2019).

En estudios anteriores del equipo, se ha podido constatar la necesidad de actuar en contextos vulnerables bajo una mirada holística, lo que implica competencias interculturales y sociales, con las que no siempre cuenta el profesorado, además de las propias del trabajo colaborativo (Morey y Vecina, 2021). Los centros tienden a no desarrollar esas estrategias metodológicas, son una minoría los que trabajan con esas metodologías en las que se incluye a otros agentes educativos comunitarios y los que sí actúan junto a éstos, en la mayoría de los casos se trata de experiencias concretas, puntuales y sin una sostenibilidad en el tiempo (Vecina, Morey, Vallespir y Rincón, 2021).

2. UN PROYECTO DE INNOVACIÓN DOCENTE PARA AFRONTAR LOS RETOS DE UNA EDUCACIÓN COMUNITARIA INTERCULTURAL

2.1. La pretensión del proyecto

Partiendo de la premisa de la necesidad de actuar de forma colaborativa, con una formación adecuada en competencias interculturales y con la experiencia práctica, en el período formativo, de un trabajo interdisciplinar para actuar de manera conjunta en los procesos educativos de la infancia, se pone en marcha un proyecto de innovación docente en los estudios de Educación Social y Educación Infantil de la Universidad de las Islas Baleares. Una experiencia desde una metodología participativa y cualitativa, una estrategia que ayuda a interiorizar contenidos en las materias vinculadas a la educación e intervención intercultural. Se considera que son las metodologías activas y participativas las que llevan a los estudiantes a percibir el proceso de aprendizaje, como un proceso de mejora cualitativa tanto personal como profesional, y por tanto, se garantiza la adquisición de competencias de carácter relacional y cívico-social, esenciales para su formación práctica y en el desarrollo de estructuras sólidas de aprendizaje (Sotelino, Santos y García-Álvarez, 2019).

La hipótesis de trabajo del proyecto consiste en la consideración de que la participación activa del alumnado desde un trabajo colaborativo entre ambos estudios, de análisis de la realidad, reflexión y co-creación de un proyecto de intervención, junto con el trabajo interdisciplinar, puede mejorar las competencias interculturales del alumnado, para intervenir en contextos socioeducativos vulnerables.

Como objetivo general del proyecto se plantea: Favorecer la coordinación entre asignaturas de ambos estudios (Grado de Educación Infantil y Grado de Educación Social, de la Facultad de Educación) que implique, por un lado, la adaptación de los conocimientos trabajados en el aula sobre las competencias interculturales del alumnado y, por el otro, la interrelación entre los futuros profesionales de las dos titulaciones, como condición *sine qua non* para poder afrontar los retos educativos de la sociedad multicultural.

Como objetivos específicos, se encuentran los siguientes:

1. Fomentar el trabajo interdisciplinario entre futuros profesionales de la Educación Social y de la Educación Infantil y entre su profesorado.

2. Mejorar las competencias del alumnado para hacer frente a los retos educativos de la sociedad multicultural.
3. Promover el aprendizaje reflexivo orientado a una acción (profesional y ciudadana) vinculada con la realidad analizada.

2.2. Metodología

Está centrada en fomentar la participación activa del alumnado desde el aprendizaje realista. Para ello, se parte de dos actividades iniciales: a) Aplicación al alumnado de un cuestionario para valorar sus competencias interculturales; instrumento adaptado a partir de Romero, Vega y Campoy (2021) y de Ricardo y Medina (2013), cuyos resultados son compartidos y tratados en clase, y b) presentación de un caso práctico, basado en la experiencia de cinco centros de enseñanza con elevada vulnerabilidad y diversidad etnocultural, desde el que se generan espacios de debate y colaboración en grupos de trabajo, en las asignaturas correspondientes al primer semestre de los estudios indicados. Contempla también aspectos de la Investigación Acción y del Aprendizaje Servicio. La participación del alumnado en diferentes niveles de la investigación y la retroalimentación de los resultados ayuda a desarrollar su integración en la investigación (Calleja y Viedma, 2005).

Asignaturas en las que se implementa el proyecto en el curso 2022/23: a) Programas de Animación Sociocultural y b) Educación Intercultural, Intervención Socioeducativa e Inmigración del Grado d'Educació Social (ésta última corresponde al 2º semestre, ambas del Grado de Educación Social) y c) Familia y Escuela; d) Estrategias de Intervención Educativa en la Primera Infancia (Grado de Educación Infantil).

2.3. Planificación

La implementación del proyecto se lleva a cabo mediante dos fases encadenadas durante el curso 2022/23:

Fase I: Durante el primer semestre del curso se diseña y aplica el cuestionario sobre competencias interculturales, se comparten los resultados, se lleva a cabo un diagnóstico, debate y reflexión sobre las competencias interculturales, el conocimiento e interacción entre alumnado de los estudios de Educación Social y Educación Infantil, confrontándoles con un caso práctico y, finalmente, unas

conclusiones en torno a ello a partir de cómo podrían actuar colaborativamente en el caso planteado.

Fase II: En el segundo semestre, las conclusiones y la información recogida en los grupos de discusión y debate es presentada al alumnado de la asignatura Educación Intercultural, Intervención Socioeducativa e Inmigración del Grado de Educación Social, con la finalidad de que elabore un proyecto de intervención considerando el trabajo colaborativo de las figuras profesionales correspondientes a ambos estudios. Para el desarrollo del proyecto, se consideran tres espacios de relación y debate:

1. Grupo docente impulsor: constituido por el profesorado de las cuatro asignaturas de los dos estudios. Funciones: aportar material teórico y práctico al alumnado, velar para que el conocimiento adquirido sea óptimo y suponga un aprendizaje significativo en competencias interculturales, recoger evidencias para favorecer una retroalimentación en el proceso de aprendizaje, sistematizar y hacer devolución al alumnado de los diferentes debates, aportaciones, etc.
2. Grupo de alumnado dinamizador: constituido por 2/3 miembros del alumnado por cada una de las tres asignaturas del primer semestre (estudios de Educación Infantil y de Educación Social, en total 7 miembros). Este grupo participa en el proceso de aprendizaje, colaborando con la generación de debates en clase, la implementación de los instrumentos de recogida de información, etc. Este trabajo de dinamización y colaboración, mediante el aprendizaje servicio, ayuda al mismo tiempo a consolidar sus conocimientos, generar una visión crítica de la realidad, compartir con los compañeros y compañeras los resultados e incrementar sus competencias directas y transversales.
3. Equipo de trabajo global: Un espacio formado por el profesorado de las asignaturas y el alumnado dinamizador. Es donde se ponen en común los resultados obtenidos en los grupos de debate; la finalidad es consensuar unas conclusiones para que el alumnado dinamizador haga la devolución al grupo de su asignatura y sirvan (en un formato más amplio) para trabajar en el siguiente semestre con la asignatura de Educación Intercultural, Intervención Socioeducativa e Inmigración.

2.4. Avance de los primeros resultados del proceso y conclusiones

En la actualidad (2º semestre del curso 2022/23), el proyecto se encuentra en su segunda fase de implementación (es decir, todavía no ha finalizado), pero aún así pueden sintetizarse algunos resultados del proceso y del desarrollo del proyecto:

1. Durante el primer semestre se ha conseguido afianzar un equipo de trabajo compuesto por alumnado de ambos estudios y de profesorado de las asignaturas en las que se desarrolla. Un grupo compuesto por cinco docentes y siete alumnas que ha realizado sesiones de trabajo conjuntas, en las que se han revisado los resultados de la encuesta sobre competencias interculturales y se ha diseñado un documento de conclusiones para compartir con el resto de alumnado; también se ha diseñado la composición de los grupos de trabajo de cada asignatura y el contenido de un guión del que generar el debate, la reflexión y las aportaciones ante el caso práctico presentado.
2. El equipo de alumnado dinamizador ha podido trabajar y dinamizar los grupos de trabajo de las diferentes asignaturas, por lo que han participado con el alumnado de ambos estudios (Educación Social y Educación Infantil), una experiencia que les ha permitido conocer de primera mano el conocimiento que tiene el alumnado de cada estudio respecto a los futuros y futuras profesionales del otro, además de contrastar el suyo propio.
3. La existencia de un espacio de clase, para que cada miembro del equipo de alumnado dinamizador pudiera compartir con su grupo las conclusiones de su experiencia, ha ayudado a entender en el resto del grupo la importancia de participar en proyectos que permitan la interacción entre alumnado y de considerar la necesidad de un trabajo colaborativo en su futuro profesional.
4. Los resultados de la aplicación del cuestionario sobre competencias interculturales no han sido concluyentes a priori, precisan de un mayor análisis por considerar que muchas de las respuestas siguieron un guión próximo a la “deseabilidad social”, sería objeto de interés en otros análisis; en este caso, ha sido importante para introducir al alumnado en la reflexión y el debate, conocer los elementos que forman parte de dichas competencias y cuestionarse hasta qué punto las tienen o no adquiridas.
5. En la última fase, una vez el alumnado de la asignatura de Educación Intercultural, Intervención Socioeducativa e Inmigración haya diseñado su proyecto, se le aplicará el cuestionario de competencias interculturales, momento en el que se podrá visibilizar si hay diferencias entre el alumnado que no ha participado de este tipo de iniciativas (se aplicó en las otras asignaturas previamente a la implementación del proyecto en su primera fase) y aquel que ha trabajado desde una perspectiva de amplio espectro en la intervención intercultural.
6. Parte del equipo de profesorado ha incrementado su implicación y el trabajo en colaboración, con la participación en proyectos de investigación relacionados con la temática.

Siguiendo la línea planteada al inicio de este capítulo, se considera necesario ahondar en proyectos de innovación docente que aborden la cuestión de la sociedad multicultural, desde visión educativa e intercultural y que esto ocurra en el momento de la formación inicial de futuros y futuras profesionales de los diferentes ámbitos o esferas educativas, en este caso de la Educación Social y de la Educación Infantil. Para afrontar los retos de la educación del siglo XXI se precisan iniciativas que fomenten estrategias de intervención entre diferentes figuras profesionales, dirigidas a la inclusión tanto del alumnado como de los diferentes equipos técnicos implicados (Blaya, Allenbach, Angelucci y Rebetez, 2020).

El proyecto ha permitido iniciar este proceso de relación entre los dos estudios de la Facultad de Educación (Universidad de las Islas Baleares). Una experiencia que se integra en las líneas estratégicas de dicho centro, en las que se enfatiza la participación del alumnado en iniciativas educativas, favoreciendo la interacción entre el alumnado de los diferentes estudios.

3. AGRADECIMIENTOS

Trabajo realizado en el marco del proyecto de innovación concedido por el Instituto de Investigación e Innovación Educativa (IRIE) n.º PID222408, Título: Educación Infantil y Educación Social: trabajando juntos para favorecer las competencias interculturales. Impulsado y financiado por el vicerrectorado de Personal Docente e Investigador y el vicerrectorado de Planificación Estratégica, Internacionalización y Cooperación, a través de la Oficina de Cooperación al Desarrollo y Solidaridad (OCDS) de la Universitat de les Illes Balears. Fue concedido al equipo autor de este capítulo en la convocatoria pública de ayudas para proyectos de innovación y mejora de la calidad docente (2022-2024), por lo que éste quiere dejar constancia de su agradecimiento a la financiación y al apoyo recibidos para la implementación y el desarrollo de este proyecto.

4. REFERENCIAS

Blaya, C., Allenbach, M., Angelucci, V. y Rebetez, F. (2020). Medidas socioeducativas y colaboración interprofesional: entre tensiones y nuevas estructuras profesionales. *Educatio Siglo XXI*, 38, 87-108. <https://doi.org/10.6018/educatio.413121>

Calleja, J. y Viedma, A. (2005). *Proyectos y estrategias de investigación social: la perspectiva de la intervención*. McGraw-Hill.

- García-Yepes, K. (2017). Procesos de integración social de inmigrantes en escuelas de Huelva, España: Diversidad cultural y retos educativos. *Alteridad*, 12(2), 188.
- Garreta, J., Macià, M. y Llevot, N. (2020). Educación intercultural en Cataluña (España): evolución de los discursos y de las prácticas (2000–2016). *Estudios Sobre Educación*, 38, 191–215.
- Gil, F. (2020). *La exclusión social*. Ariel.
- Herrera, J.A., Alvarado, J.A. y Herrera, L. (2018). Globalización y pobreza: propulsores de las migraciones internacionales contemporáneas. *Jangwa Pana*, (17)3, 402-412.
- Ibañez, J. (2014). *Por una sociología de la vida cotidiana*. Siglo XXI.
- Jentoft, N. (2017). Innovation practices in schools: The impact of different models of organization on the practice of Norwegian municipalities. *Improving Schools*, 20(2), 161-177.
- Klein, J.T. (2013). The Transdisciplinary Moment(um). *Integral Review*, 9(2), 189-199.
- LOMLOE (2020). *Ley Orgánica de Modificación de la LOE*. Boletín Oficial del Estado (España), 30 de diciembre de 2020, 340, 17264, 1-83.
- Morey, M. y Vecina, C. (2021). La atención a la diversidad cultural en los centros de máxima vulnerabilidad: la respuesta del claustro como eje vertebrador de la inclusión. En A.S. Jiménez, M. Vergara, E.M. Rainha, M.A. Martín y M. Cáceres, (Coords.), *Construyendo juntos una escuela para la vida* (pp.67-73). Dykinson.
- Naciones Unidas (2018). *La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe*. Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).
- Ricardo, C. y Medina, A. (2013). Actitudes y creencias de la competencia intercultural en profesores virtuales. *Ingeniería y desarrollo*, 31(2), 272-290.
- Romero, J.R., Vega, C.E. y Campoy, T.J. (2021). Cuestionario para la evaluación de competencias interculturales. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 14(1), 108-118.
- Slot, P., Romijn, B. y Nata, G. (2019). *A Virtual Learning Environment model of professional development aimed at enhancing diversity and inclusiveness*. ISOTIS <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/127837/2/408007.pdf>
- Sotelino-Losada, A., Santos-Rego, M. A. y García-Álvarez, J. (2019). El aprendizaje-servicio como vía para el desarrollo de competencias interculturales en la Universidad. *Educatio Siglo XXI*, 37, 73–90. <https://doi.org/10.6018/educatio.363391>
- Vecina, C., Morey, M., Vallespir, J. y Rincón, J.C. (2021). Escuelas y comunidad: la colaboración entre centros educativos y recursos del entorno como base para la

atención a la diversidad cultural. En F. Hinojo, S.M. Arias, M.N. Campos y S. Pozo, (Eds.), *Innovación e investigación educativa para la formación docente* (pp.455-469). Dykinson.

O NOSO PATIO: ANÁLISIS DE UNA BUENA PRÁCTICA ESCOLAR DE PARTICIPACIÓN INFANTIL

Xabier Riádigos Couso

Universidade de Santiago de Compostela

1. INTRODUCCIÓN

La participación de las infancias es un derecho fundamental recogido en la Convención de los Derechos del Niño/a (1989), que reconoce a todas las personas menores de 18 años como sujetos de pleno derecho. La repercusión internacional de este tratado potenció la apertura de una nueva era para estos colectivos. Por vez primera, se reconoce a los niños y niñas como sujetos de derechos, incluyendo los derechos civiles y políticos (artículos del 12 al 16 de la Convención). Además, su consideración como sujetos activos y actores sociales favoreció el cambio de miradas en las representaciones actuales de las infancias; un hecho que implica aceptar sus capacidades así como reconocer -y reivindicar- la participación en las dinámicas familiares, educativas, culturales y escolares.

Este giro copernicano propició un antes y después en las realidades locales y comunitarias, en las que se incluyen las voces de las niñas, niños y adolescentes (NNA) en los diferentes ámbitos y contextos de participación y gobernanza. Como resultado, se incrementan los nuevos escenarios y oportunidades de participación infantil, tanto en iniciativas, experiencias y/o proyectos públicos como personales; resultando el ámbito escolar un escenario ideal de promoción y fomento de la participación del alumnado. Una cuestión recogida en las distintas leyes educativas aprobadas en el contexto español en las últimas cinco décadas, con altibajos respecto al cumplimiento de este deber y responsabilidad, supeditado a la idiosincrasia y cultura institucional de los centros escolares (Esteban & Novella, 2020).

Los centros escolares cuentan con una serie de elementos que son objeto de educación, como son los patios escolares, los pasillos, los comedores, los caminos o los lugares de acceso y salida. Lo mismo ocurre con los diferentes tiempos en las jornadas escolares, entre los que destacan los momentos de entrada y salida del colegio, los desplazamientos entre actividades o incluso las esperas. En definitiva, son espacios y tiempos educativos que deben ser atendidos con calidad para potenciar la transmisión de valores positivos, hábitos cívicos y aprendizajes colectivos; al tiempo que deben ser cuidados en cuanto al diseño, estética, estado y

usos para que los colectivos jóvenes aprendan a convivir en estos espacios públicos como parte de la ciudadanía de pleno derecho (Barba & Pose, 2021).

Por tanto, las escuelas deberían ser espacios de cultura democrática en los que las niñas y los niños intervengan con sus opiniones, participen en la toma de decisiones y contribuyan al proyecto escolar. De ahí la necesidad de incorporarles activamente en la cogobernanza de los centros escolares para conseguir escuelas democráticas y una participación genuina, activa y crítica de las NNA (García et al., 2019).

Este trabajo analiza la experiencia “O noso Patio. Un proxecto en Común” (A Coruña), como ejemplo de buena práctica en el abanico de las dinámicas de transformación de las comunidades locales. Esta iniciativa parte del CEIP Sanjurjo de Carricarte situado en el barrio de Montealto de la ciudad de A Coruña, y centra su actuación principal en la transformación del patio escolar a través de la educación *en y para* la participación infantil en el contexto escolar. La experiencia narra el proceso de reordenación y renovación estética y lúdica del patio escolar mediante la implicación y participación de la comunidad educativa (alumnado, equipo directivo, docentes y ANPA); además de impulsar una conciencia cívica en el marco de un proyecto comunitario. Cabe mencionar que el mayor nivel de implicación se concretó en 4º, 5º y 6º de Educación Primaria, pero teniendo en cuenta las aportaciones de Educación Infantil.

2. ANTECEDENTES Y DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA

Las características arquitectónicas amuralladas del centro escolar, fueron diseñadas con un sentido de protección y seguridad para el alumnado y contemplaban espacios para desarrollar actividades al aire libre. Sin embargo, se observó la necesidad de mejorar estos espacios, con el fin de acondicionarlos desde el punto de vista pedagógico, de la calidad, estética, funcionalidad e inclusión. Así, en el curso 2015-16 la Asociación de Madres y Padres (AMPA) del centro se moviliza y propone una reordenación y renovación estético-lúdico del patio, para acercarla al Ayuntamiento de A Coruña. Este movimiento estratégico impulsa un proceso participativo que implicó a todos los colectivos de la comunidad educativa, dando lugar a acciones coordinadas y codiseñadas desde una metodología activa y participativa.

2.1. Fases de la experiencia

El proyecto se desarrolla en tres fases, distribuidas en tres cursos escolares (2015-2018), aunque en la actualidad sigue vigente (Ludantia, 2018):

Fase 1 “Investigación” (2015-16): la experiencia parte de una acción de investigación focalizada en varias reuniones con la comunidad educativa; de las que germina el proyecto que se presenta a la Concejalía de Justicia Social y Cuidados del Ayuntamiento de A Coruña para solicitar apoyo técnico y financiero. Las primeras acciones se concretaron en la realización de un seminario que permitió reflexionar sobre los espacios de juego. Además, permitió crear grupos de trabajo: 1) análisis de necesidades a partir de dos técnicas de recogida de datos: cuestionarios de opinión a las familias y las ideas de las niñas y niños a través de la elaboración de dibujos sobre los deseos de cómo debería ser su patio, trabajado con el profesorado en las aulas; 2) creación de un blog para informar a toda la comunidad; y 3) jornada de fiesta: se desarrollan al final del curso diferentes actividades y acciones temporales en las que se implica a la comunidad educativa (pintura de murales, jardinería y decoración con elementos reciclados, construcciones con bloques, elaboración de juegos de papel y cartón, música y espectáculos).

Fase 2 “Planteamiento” (2016-17): dinamizada por la cooperativa Regenerando y con la financiación de la Concejalía de Participación e Innovación Democrática del Ayuntamiento, comienza el proceso crítico-reflexivo para diseñar los espacios del patio. En esta fase se empleó una metodología de trabajo que implicaba el desarrollo de dinámicas -adaptadas a los ejes temáticos seleccionados y a los colectivos- que permitían recoger las ideas de todas las partes implicadas (profesorado, familias, alumnado, personal no docente y el barrio). El objetivo pretendía consensuar por parte de toda la comunidad una propuesta de patio: juego del Oasis, para analizar las alianzas y amenazas, talleres para informar y contextualizar el proyecto y hacer una lluvia de ideas (con cuentos y construcción de maquetas por grupos: 24 de niñas y niños, 1 del equipo orientación y PT y 4 del profesorado y familias). Esta fase finaliza con la presentación -en un acto oficial en el Salón de Plenos del Ayuntamiento- de la maqueta seleccionada.

Fase 3 “Realización” (2016-18): la aprobación formal del proyecto participativo por parte del Ayuntamiento da paso a su materialización, siguiendo las recomendaciones del informe técnico de la Concejalía de Regeneración Urbana y Vivienda. Para ello, se realiza un análisis participativo del que se extraen las principales demandas y deseos para iniciar los trabajos. Estas conclusiones son puestas en conocimiento de toda la comunidad para su visto bueno o, de ser el caso, aportar nuevas ideas. Una

vez consensuado el diseño y habida cuenta de los recursos disponibles, comienza la puesta en marcha de los trabajos en los que las niñas y niños son los principales ejecutores, dibujando con tiza en el suelo el diseño para que lo vea el resto de la comunidad: bancos y mesas, contedores para materiales de juego libre y vegetación.

Antes de comenzar con las instalaciones, se abre un espacio de sugerencias para evaluar las dimensiones de los elementos, accesibilidad y tránsito. De manera complementaria, un grupo de familias y alumnado ponen en funcionamiento un huerto en las instalaciones del centro escolar en horario no lectivo. Al igual que en el curso pasado, el año escolar finaliza con una jornada de fiesta en la que se realizan actuaciones en el patio, con el fin de alentar y consolidar espíritu de comunidad: construcción de cabañas de cartón, pintar murales y plantación de elementos vegetales. El curso 2017-18 continua con nuevas acciones a las que se suman docentes interesadas/os en participar. De un lado, se organizan unas jornadas de trabajo para seguir con la pintura de los murales, creando “O noso xardín” y juegos diseñados para pintar en el suelo; de otra, la organización de talleres de estructuras vegetales para construir el túnel y la cabaña, tal y como estaban diseñados en la maqueta seleccionada.

3. CRITERIOS DE ANÁLISIS DE LA BUENA PRÁCTICA

En base a la literatura que definen las Buenas Prácticas en el campo de la acción comunitaria y educativa (Gradañlle & Caballo, 2016; UNICEF, 2018), se identifican los siguientes criterios de análisis:

1. Co-creación/co-diseño con las infancias: procesos de consulta a niñas y niños en determinados proyectos y en sus diferentes fases (diagnose, planificación, toma de decisiones); mediante un diálogo horizontal en el que las aportaciones de las infancias tengan el mismo valor que otros actores involucrados en el proyecto.

2. Formas de participación: elementos que permiten analizar el nivel de participación de NNA en el proyecto. Las diferentes formas incluyen subtipos o grados diferentes en base a cuatro factores: grado de implicación, información/conciencia, capacidad de decisión y compromiso/responsabilidad.

3. Impactos/aprendizajes: desde la perspectiva de la innovación social, los impactos deben darse en tres dimensiones: satisfacción de necesidades y objetivos; gobernanza interna (actores implicados, relaciones sociales, roles...) y externa (relaciones con la administración local y otros actores sociales); y aprendizajes relativos a las competencias, actitudes, otros aprendizajes, etc.

4. Implicación/coordinación/trabajo en red: toda buena práctica debe implicar a los diferentes agentes y estructuras, asumiendo un rol activo en este proceso participativo; lo que supone un esfuerzo en la coordinación, que favorece la participación y aumenta el sentimiento de pertenencia a la comunidad de referencia.

5. Innovación: se introducen elementos o avances en la gestión y el servicio prestado para dar soluciones a determinados problemas, que van cambiando con los tiempos. El objetivo es perfeccionar el funcionamiento a diferentes niveles (funcional, estructural, de comportamientos, relacional y metodológico).

6. Sostenibilidad: referido a la permanencia en el tiempo y a su calidad, derivando en nuevas iniciativas y cambios duraderos que beneficien a la comunidad.

7. Transferibilidad: alude a la capacidad de réplica de los elementos esenciales en otro contexto distinto al de origen, cuyas posibilidades de éxito sean elevadas. Servirá para lograr cambios en políticas o prácticas resultantes, así como apostar por la sostenibilidad como parte del proceso de aprendizaje.

8. Transparencia/adaptación: se debe dar a las niñas y niños información completa y accesible, atendiendo a la diversidad y adecuándose a la edad respecto a su derecho a expresar sus opiniones. Además, los ambientes y métodos de trabajo deben adaptarse a las diferentes capacidades, facilitando el tiempo y los recursos necesarios para su formación, generando confianza y oportunidades para expresar sus opiniones.

9. Transversalidad: la interdisciplinariedad/interprofesionalidad favorece una acción comunitaria más integral y una visión holística del conjunto de factores que configuran la realidad, y así dar mejores respuestas a las necesidades sentidas.

4. ANÁLISIS DE LA BUENA PRÁCTICA

El proyecto “O Noso Patio” destaca por incluir en las dinámicas educativas y en el quehacer pedagógico del centro estrategias innovadoras inspiradas en la participación infantil; favoreciendo su participación en el proceso de transformación del patio y sus alrededores (espacios públicos). Esta apuesta potencia el papel de las escuelas como herramienta para la formación de una ciudadanía participativa y activa, además de cuestionar su rol tradicional como meras transmisoras de contenidos, con el fin de avanzar hacia verdaderas escuelas democráticas y de formación de ciudadanía, en consonancia con su función formativa y académica.

La implicación e inclusión de las voces, opiniones y acciones de las niñas y niños en las distintas partes del proceso, justifica que esta práctica cumpla el criterio de cocreación con las infancias. En este sentido, participaron en la fase diagnóstica y de

análisis de necesidades respecto a la renovación del patio y zonas adyacentes; en la fase de elaboración del proyecto con el “feedback” de la comunidad educativa (abriendo espacios para el debate y propuestas de avance); y también en la ejecución del proyecto mediante diferentes acciones codiseñadas (pintar murales, túnel vegetal, diseño y elaboración de las maquetas, presentación del proyecto al ayuntamiento...). Además, se incluyeron en las evaluaciones realizadas en diferentes momentos (en el jurado para elección de la maqueta final, en la evaluación posterior de los trabajos). Esto es, se hace uso de la coevaluación como estrategia coherente con la metodología empleada y como parte de los procesos de innovación educativa y social.

Otro elemento interesante es el relativo a las formas de participación, siendo las formas proyectiva y consultiva las predominantes: consideran las voces y opiniones de las NNA desde el análisis de necesidades y voluntades, hasta la transformación de la realidad (el patio escolar y alrededores); participando en todo el proceso que dio lugar a la maqueta final. Además, se crea una comisión para el jurado que implicó las figuras infantiles; de ahí que las niñas y niños se convierten en agentes de cambio, asumiendo su responsabilidad y desarrollando las acciones como pintando los juegos escogidos, murales, decoración, se implican en los procesos de mediación y de comunicación interna y externa, etc.

La sostenibilidad del proyecto se configura como una buena práctica ya que a partir de la idea inicial (transformación del patio) fueron surgiendo otras que se mantienen en el tiempo, como el huerto escolar (iniciativa de las familias). Otro indicador positivo es la continuación del proyecto pese a los cambios en la dirección del centro y a la incorporación de nuevo profesorado.

En la misma línea de las potencialidades de este proyecto, destaca la capacidad de transferibilidad, dando lugar a procesos similares en otros centros de la ciudad, al servir de inspiración para nuevas experiencias. Asimismo, los recursos empleados y las capacidades necesarias para su desarrollo están al alcance de todas las partes implicadas, adaptándose a las necesidades y características evolutivas del alumnado. Por otra parte, las reflexiones sustentadas en la praxis del proyecto traspasaron las propias fronteras, consiguiendo el reconocimiento en los medios de comunicación, en la presentación de foros académicos como ejemplo de iniciativa de educación ciudadana, en la fiesta de inauguración o la aprobación del ayuntamiento por considerarla una oportunidad de promover hábitos de participación infantil.

Contar con la implicación del conjunto de la comunidad educativa (familias, docentes, personal no docente y familias), junto con una coordinación y trabajo en red con agentes del barrio y municipales, posibilitaron conseguir con mayores cotas de éxito el proyecto y se dio respuesta a las dificultades que fueron surgiendo en el proceso. Una tarea que se benefició con la realización de prácticas participativas y con las oportunidades para niñas y niños de vivirlas como propias, favoreciendo la existencia de marcos de confianza y seguridad para participar de forma autónoma como en la propia institución, con otros agentes o para entender el proyecto en el que estaban participando (qué, cómo, con quién, para qué y por qué). Acciones que refuerzan el sentimiento de pertenencia a la comunidad y su identidad como agentes de cambio con capacidades para transformar sus realidades.

Esta forma de actuar denota la preocupación mostrada por construir puentes entre profesionales y disciplinas, y así sumar fuerzas e ideas en una iniciativa comunitaria que permite transformar los espacios públicos, abogando por la transversalidad de conocimientos y las prácticas educativas, arquitectónicas, ambientales, de pedagogía del ocio, etc., como sinónimo de calidad para esta realidad; a ello se suma la conexión del proyecto con las prácticas del centro: integración en los contenidos de las aulas (para la recogida de las ideas de niñas y niños por medio de dibujos y colaxes sobre fotografías), abriendo espacios y tiempos para el diálogo, etc.

En referencia a los impactos, se pueden observar en la satisfacción de las necesidades detectadas y en el logro de los objetivos, en el desarrollo del ejercicio de cogobernanza a nivel interno, en el que se definieron los roles de los diferentes colectivos asociados a las funciones a desarrollar; pero también a nivel externo, al manifestarse en las relaciones pertinentes y frutíferas con otros agentes sociales y con la administración local a lo largo del proceso participativo (asesoramiento técnico y apoyo financiero, mediación en el proceso participativo, elaboración de material, etc). De este contacto continuo se forjaron buenas relaciones y vínculos entre las partes implicadas dentro y fuera del centro escolar: entre NNA y personas adultas, el centro y la comunidad, los agentes sociales y otras disciplinas, la administración local y la comunidad educativa.

Destaca, además, la transparencia mostrada en las diferentes fases del proyecto, informando al alumnado y el resto de la comunidad sobre el conjunto de las acciones fijadas, los avances y pasos a seguir; así como en lo relativo a la adaptación de las metodologías empleadas (dinámicas de gamificación, asambleas), acordes con los intereses y demandas de las niñas y niños, a los ejes temáticos propuestos y

facilitando otros espacios y tiempos compartidos -con los demás actores implicados- para el desarrollo de acciones complementarias a las tareas escolares cotidianas.

Por último, la principal lección se refiere a que a participar se aprende participando, en un proceso en el que las niñas, niños y personas adultas comparten espacios y tiempos para la construcción colectiva de acciones destinadas a transformar aquellas cuestiones que afectan a su realidad cotidiana más próxima. Un claro ejemplo de la importancia y necesidad de favorecer estos encuentros que -entre otros aspectos- promueven un cambio de miradas sobre estos colectivos como agentes activos, con capacidades y comprometidos, cuando se les da la oportunidad. También, se pone de manifiesto que la escuela tiene entre sus labores la educación en valores democráticos y sus posibilidades para fomentar la capacidad de agencia de su alumnado, conectada con su entorno próximo y desde la experiencia vivida.

Por otra parte, del conjunto de las acciones desarrolladas, destaca un proceso de retroalimentación, del que han surgido nuevos aprendizajes que se pueden resumir en (Barba & Pose, 2021):

- Definir los espacios y servicios públicos desde la perspectiva ciudadana, especialmente la más joven, amplifica los aspectos positivos de dichos lugares.
- A partir de proyectos comunitarios se crea conciencia cívica desde la infancia y la adolescencia, en aras de ir construyendo su autonomía ciudadana desde edades tempranas.
- La implicación directa y de forma vinculante de las personas usuarias favorece el buen uso y conservación de los espacios públicos.
- Educar en la participación es tarea de múltiples agentes, entre los que se encuentran la escuela, junto con las organizaciones sociales y el municipio entendido cómo agencia educativa.

5. CONSIDERACIONES FINALES EN CLAVE SOCIOEDUCATIVA

Los logros y resultados se evidencian con una transformación sustancial del espacio del patio con nuevos elementos estéticos, educativos, de juego y zonas verdes posibilitando un entorno más saludable, favorecedor de estímulos y la interacción (rendibilización de espacios). No obstante, en el transcurso del proyecto y de las metodologías empleadas, se constataron otros logros importantes como el fortalecimiento de los vínculos entre los colectivos implicados y el sentimiento de

identidad y pertenencia a la comunidad educativa, al otro lado de las relaciones formales académicas en el interior de las aulas. Igualmente, se genera un avance en la función democrática de la escuela incluyendo todas las voces, favoreciendo la participación de NNA en todo el proceso y abriendo las puertas a otras formas de entender la educación; además de impulsar y consolidar un trabajo en red colaborativo y con otros agentes sociales (incluida la administración local en un diálogo continuo).

En síntesis, la participación resulta un medio y fin en sí misma para conseguir una ciudadanía activa, crítica y consciente de las realidades que les rodean. En este proceso, coincidiendo con Esteban y Novella (2020, p. 113), las escuelas tienen la capacidad de beneficiar y potenciar “la relación entre la formación (el saber), la cultura democrática (el hacer) y el estar en la comunidad (yo-nosotros/as), usando y significando la participación como contenido, procedimiento y valor”. De ahí que estas buenas prácticas deban extrapolarse a otros espacios y tiempos escolares y sociales, para la conformación de las escuelas, comunidades, ciudades y las sociedades en general; unas cuestiones que requieren de compromiso, voluntad y trabajo en red con el resto de agentes sociales, con el fin de impulsar la participación infantil en los diferentes ámbitos y lograr la formación para la ciudadanía.

10. REFERENCIAS

- Barba, M. e Pose, H. (2021). O deseño do patio escolar como medio para educar na participación: a experiencia do CEIP San Jurjo de Carricarte-A Coruña. En M. A. Santos, M. Lorenzo e A. Quiroga (Eds.). *La Educación en Red. Realidades Diversas, horizontes Comunes: XVII Congreso Nacional y IX Iberoamericano de Pedagogía* (pp. 909-910). Universidade de Santiago de Compostela.
- Esteban, M. B. e Novella, A. M. (2020). Participación del alumnado en los centros educativos: legislaciones, voces y claves para el avance. *Cuestiones Pedagógicas*, 2(29), 104-15. <https://doi.org/10.12795/CP.2020.i29.v2.08>
- García, L., Boqué, M. C. e Alguacil, M. (2019). La participación infantil en centros educativos de Cataluña desde la perspectiva de la dirección escolar. En J. Longás e J. Vilar (Coords.). *La Pedagogía Social en un entorno VICA: ¿viejos problemas, nuevas perspectivas?: Congreso Internacional SIPS 2019/ XXXII Seminario Interuniversitario de Pedagogía Social* (pp. 393-396). Blanquerna.
- Gradañlle, R. e Caballo, B. (2016). Las buenas prácticas como recurso para la acción comunitaria: criterios de identificación y búsqueda. *Contextos Educativos*, 19, 75-88.

Ludantía (2018). *O noso patio. Ceip Sanjurjo de Carricate (A Coruña)*. I Bienal de Educación en arquitectura para a Infancia e a Mocidade. Colexio Oficial de Arquitectura de Pontevedra. <https://ludantia.wixsite.com/bienal-internacional/o-noso-patio>

UNICEF (2018). *Anexos bases VIII reconocimiento Ciudades Amigas de la Infancia y IX certamen de buenas prácticas*. UNICEF.

QUANDO A CULTURA É UM PRIVILÉGIO E A ESCOLA É UM PRIVILÉGIO: ESCOLAS EM CONTEXTO DE VULNERABILIDADE, UMA EXPERIÊNCIA DA REALIDADE BRASILEIRA NO ÂMBITO DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO

Danielle do Nascimento Rezera

Universidade Federal de São Paulo

Erika González García

Universidad de Granada

1. INTRODUÇÃO

A compreensão dos territórios educacionais tem sido tema de debates em diversas áreas de conhecimento que atuam no contexto educativo, principalmente aqueles voltados a compreensão das políticas públicas educacionais e sociais (COSTA, KOSLINKSKI, 2012; GIROTTO, OLIVEIRA, 2021). Sob as escolas em contexto de vulnerabilidade temos atuações de instrumentos públicos, através de ações focais ou de amplo espectro, que dinamizam intervenções pautadas na compreensão da vulnerabilidade por definição de risco social.

Como afirmam Penna e Ferreira (2014), a vulnerabilidade social é entendida como situação em que há alta precariedade ou ausência de proteção social; baixos investimentos públicos; ausência ou insuficiência dos equipamentos urbanos, de moradia, transporte público coletivo, saúde e educação; baixa condição de escolaridade, redes de comunicação e informação, acesso à tecnologia, outros elementos que definem o nível de vulnerabilidade, de acordo com Bonduki e Rolnik (2015) são as conceituações sobre vulnerabilidade advinda dos cômputos sobre capital humano; renda e trabalho.

Giroto e Oliveira (2021), pensando sobre as escolas em contexto de vulnerabilidade social consideram que aí encontram-se “amplos processos de desigualdades, de racismo estrutural, de violência e de violação de direitos básicos” (p.). Os autores entendem que a formação socioespacial tem seu sentido nas análises das políticas empreendidas nos territórios, para os autores é fundamental reconhecer os sentidos dessa formação e da atuação sobre ela. Ao considerar a formação e as intencionalidades políticas sobre os territórios, os autores indicam a possibilidade de estabelecer uma crítica às políticas sociais e educacionais que não tocam na estrutura de tais vulnerabilidades, desigualdades e violências.

No caso específico da escola em áreas de vulnerabilidade pode haver uma responsabilização do território educativo por problemas históricos e estruturais, que demandariam outras estratégias resolutivas. No entanto, para Giroto, Oliveira (2021) há maior interesse em mercantificar as desigualdades e o fazer educativo. Há ainda as considerações de Ribeiro e Vóvio (2017); Tarantino e Sponziello (2022), sobre as vulnerabilidades adensadas pela atuação filantrópica na educação, principalmente quando se trata das desigualdades ligadas aos aspectos de inclusão escolar, a pesquisa destes autores versa sobre as perspectivas éticas e jurídicas na adoção de políticas educacionais que efetivamente contribuam para a formação da proteção integral da dignidade da pessoa humana, considerada em todas as suas dimensões, em que a educação é elemento formativo cultural fundamental para o desenvolvimento cidadão dos indivíduos e da sociedade.

Pelo exposto, buscamos pela perspectiva gramsciana de hegemonia __cuja concepção se sustenta pelo entendimento da lógica de manutenção da direção/domínio da sociedade, através do consenso, estabelecido via aspectos culturais, linguísticos e elementos do senso comum__, problematizar a educação integral; educação em territórios escolares em vulnerabilidade, e participação escolar, propostos no Programa Mais Educação (2007/2010) e seus atores. Assim, compreender o deslocamento do sentido da democracia nas decisões sobre a escola e a educação.

2. O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO (PME)

Pensado como parte das ações do governo federal brasileiro com o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), o PME visa garantir o acesso à educação integral de alunos de escolas públicas. Ambos programa e plano, objetivam otimizar o processo de ensino-aprendizagem e desenvolvimento educacional de alunos de escolas com baixos indicadores de desenvolvimento educacional. O Programa Mais Educação, criado pela Portaria Interministerial nº 17/07 e regulamentado pelo Decreto nº 7.083/10, constitui-se como estratégia do Ministério da Educação para indução da construção da agenda de educação integral nas redes estaduais e municipais de ensino, que amplia a jornada escolar nas escolas públicas para no mínimo 7 horas diárias, por meio de atividades optativas nos macrocampos: acompanhamento pedagógico; Educação Ambiental; esporte e lazer; Direitos Humanos em educação; cultura e artes; cultura digital; promoção da saúde; comunicação e uso de mídias; investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica (Brasil, 2007).

A execução do programa em muitos municípios brasileiros teve amparo de diversos setores da sociedade civil para a sua efetivação, principalmente sob a justificativa da insuficiência dos serviços públicos ou capacidade do setor público em dinamizar o processo de educação integral é que se deu a articulação e representação junto às organizações da sociedade civil (OSCs), na qualidade de executores de serviços às comunidades em situação de vulnerabilidade/desigualdades acentuadas.

Uma das responsáveis pelo programa Jaqueline Moll (2012), afirmava quanto ao programa que o mesmo representava a expansão dos territórios educativos, que nele há possibilidade de ampliar o espaço e a formação escolar. A autora considera os contextos territoriais de vulnerabilidade social, nos quais as crianças e jovens estão mais expostos a uma variedade de violências, próprias da desigualdade social, e, também, pela condição de classe social, são desprovidas de acesso à ciência, à cultura, à tecnologia. Expõe a autora que a finalidade do Programa Mais Educação “é a melhoria da aprendizagem por meio da ampliação do tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens matriculados em escola básica, mediante oferta de educação básica em tempo integral” (MOLL, 2012, p. 3). Assim a declarada justificativa para o programa representa em concreto a implementação de ações voltadas para a ampliação de jornada capaz de melhor qualificar a aprendizagem e os indicadores educacionais principalmente daqueles estudantes em contexto de vulnerabilidade.

As escolas em contexto de vulnerabilidade social têm maiores desafios, isto é certo, e, se faz imperioso observar que as ações dirigidas à esta especificidade são realmente necessárias. No entanto, no caso de nosso estudo, entendemos que quando este foco é direcionado na escolha das escolas atendidas, se cria um rompimento com noção e prática do direito à educação, preconizado na Constituição brasileira . Sob a égide da concepção das diferenças sociais e territoriais, desenvolve-se um programa educacional focalizado que segmenta o atendimento e, no contexto da escola, vemos que ela se torna sujeita das demandas dos “parceiros”, visto sua influência local e decisória, dada pelo Estado às OSCs.

Na proposição do Programa Mais Educação, a educação deve ser ampliada na sua forma e no seu espaço. Os discursos sobre qualidade educativa, de aprendizagem e sobre a educação pública ganham parâmetros que muitas vezes são externos à realidade de escolas que convivem com extremas diferenças, o que Silva e Silva (2013) vem considerar como a grande contradição de um programa voltado à educação integral, atentam os autores, que o programa “renova e aprofunda a ideia

de educação compensatória” (p.715), e acabam por promover uma hiperresponsabilização docente e da comunidade escolar.

Em nossa concepção as realidades das escolas em contextos de vulnerabilidade são postas em segundo plano quando há um delineamento de um programa que entende que a extensão de jornada e de conteúdos pode por si dinamizar mudanças significativas ou duradoras, este processo na verdade só é possível com intenso trabalho coletivo e sob uma perspectiva emancipadora, em que a comunidade escolar, como um todo, isto é, pais, alunos, corpo docente, gerencial e técnicos possam construir bases sólidas de atuação, isso exige espaços pluralizados de intervenção e participação nas decisões escolares e no entorno escolar, inclusive com outras políticas públicas associadas.

3. A DEMOCRATIZAÇÃO NA ESCOLA

Consideramos que democratizar a escola, principalmente, as que estão inseridas em contexto de vulnerabilidade, implica necessariamente ampliar os espaços participativos. Construir uma cultura participativa é construir uma cultura de paz, é constituir um movimento de democratização do conhecimento, da cidadania e é formar pessoas para a convivência, para uma relação com os direitos e os direitos humanos (ALMEIDA E SIQUEIRA, 2017)

Ocorre que quando pensamos o referido programa, vemos a ampla atuação de entidades de finalidade privada, tomando para si *o know-how* de como desenvolver esse modelo educativo, vendendo a sua expertise e concepção de mundo quanto o que entendem sobre cidadania, cultura, disciplina e conhecimento. O Mais Educação é, em nossa concepção, uma política de indução da intervenção de setores privados na escola e na educação, ampliando o espaço de atuação nas instâncias que organizam a vida pública, visto a “ausência” do Estado. Desse modo, a implementação do Programa Mais Educação em escolas municipais e estaduais, é garantido por parcerias e através de amplo maquinário propagandístico e de difusão técnica, com instrumentos metodológicos de implementação, material didático e apoio institucional e demais questões para a sua efetivação, que só ocorrem pelo financiamento do próprio Estado, via a figura do Ministério da Educação (MEC). O que Frigotto em entrevista à Hermida e Lira (2020), indica como um nocauteamento da educação, haja vista, que é por ela que efetivamente caminhos democráticos e plurais podem ser construídos.

Quando a educação é tomada pela instrumentalização mercantil e ideológica dos organismos multilaterais há uma forte tendência a antidemocratização do espaço escolar (PRONKO, 2014), que se torna mais burocratizado, pautado por metrificação de resultados e de atuação de seus entes, no que em geral é o sintoma mais prejudicial para efetiva formação de cidadãos (ARELARO, 2007; ALGEBAILLE, 2009; EVANGELISTA E SHIROMA, 2011; SHIROMA, 2014). Desse modo, compreendemos que no espaço escolar, diversas violências se organizam, e o caráter formativo muitas vezes se distancia largamente do direito à educação.

E por esse aspecto nos questionamos, sobre o quanto a cultura é um privilégio, e a escola é um privilégio? Fazer parte desse universo sem ser mecanicamente direcionado por entes externos à escola propicia capacidade de formação de cidadãos participativos?

Gramsci, atento às reformas educacionais de sua época, indicava que as formas escolares para a classe trabalhadora não assumiam uma forma de fomento cultural aos seus integrantes e dizia também no artigo *Homens ou Máquinas* (1916): “a cultura é um privilégio. A escola é um privilégio. E não queremos que sejam assim. Todos os jovens deveriam ser iguais diante da cultura” (GRAMSCI, 1978, p. 64). A afirmação era definida diante do cenário de profundas reformas educativas que o autor considerava deletérias à formação intelectual e moral dos jovens em formação.

A partir do exposto, buscamos elencar as principais desigualdades, que ao nosso ver, acabam por transparecer no Programa Mais Educação, são elas: baixo índice de discussão sobre educação integral sob a perspectiva dos territórios escolares; direcionamento de ampliação de arcabouço cultural, esportivo e de ações educativas em geral para melhoria do desempenho escolar, sem considerar uma política efetiva de construção de bases participativas no âmbito decisório. Isto é, sem discussão de fato com os entes que usufruirão do serviço educacional ofertado.

Vemos o construto das diferenças dentro da mesma escola, sob a justificativa de “diminuir” as desigualdades educacionais se escolhe os estudantes em: situação de risco, vulnerabilidade social e sem assistência; estudantes que congregam seus colegas incentivadores e líderes positivos (âncoras); estudantes em defasagem série/idade; estudantes das séries finais da 1ª fase do ensino fundamental (4º / 5º anos), nas quais há maior evasão na transição para a 2ª fase; estudantes das séries finais da 2ª fase do ensino fundamental (8º e/ou 9º anos), nas quais há alto índice de abandono; estudantes de séries onde são detectados índices de evasão e/ou

repetência. Consideramos a questão complexa, haja vista a clara necessidade de atendimento ao público referido, no entanto, num contexto em que a escola está em território vulnerável, os seus alunos todos em alguma medida experimentam alguma vulnerabilidade, a qual o programa não atinge ou considera de menor importância.

Para o atendimento dos escolhidos, o Programa define uma série de atividades que vão desde a própria ampliação ultrapassando o espaço escolar, com atividades socioeducativas no contraturno, assim como direcionamento cultural via formação de uma sociabilidade dirigida por meio de linguagens artísticas, literárias e estéticas; sensibilizações; combate ao trabalho infantil e outros abusos e violências; assim como ação contra a evasão, a distorção idade/série, a reprovação; o atendimento aos alunos com necessidades especiais. Entre outros que são definidos em estratégias por áreas, o que inclui desde acompanhamento pedagógico, até empreendedorismo. A premissa do programa é a melhoria do desempenho educacional e não efetivamente combate às iniquidades sociais ou criação de um ambiente escolar participativo e democrático, que forme cidadãos críticos.

4. AS CONTRADIÇÕES NO COTIDIANO ESCOLAR E NA DEMOCRATIZAÇÃO DA PARTICIPAÇÃO

Durante os anos de 2015-2019 ao acompanhar, na qualidade de educadora de um programa de educação integral advindo das premissas e conceituações do PME, pudemos observar:

- Que as escolas atendidas como parte de um território em vulnerabilidade, possuam por certo todos os seus estudantes inseridos no mesmo contexto, com agravantes diferentes entre si. Eram estudantes do ensino fundamental, com idades entre 6 e 12 anos, em regiões e situações em que não havia acesso à bens culturais, estavam ora em territórios tomados por intensa violência; falta de equipamentos públicos básicos; estrutura econômica e familiar com grandes dificuldades.
- A partir de levantamento via entrevistas vimos que o público atendido, como pais, alunos e até mesmo alguns educadores sociais contratados para a realização de atividades formativas, não apresentaram compreensão das origens do programa, não tiveram acesso às discussões sobre os motivos de tais diferenças e critérios de escolhas. Vemos que o âmbito participativo era baixo, em que as famílias se tornavam sujeitas à uma política de clientelismo, favor e

ultraexposição de suas fragilidades para poderem ter seus filhos matriculados, também se tornavam facilmente cooptadas pelas instituições (ONGs) que organizavam diretamente o programa.

- Quanto às crianças atendidas do programa, víamos que uma parcela das que possuíam maiores dificuldades comportamentais e disciplinares na escola eram constantemente assediadas pela gestão escolar e seus professores, que se utilizavam de seu poder para transformar o direito à participação no programa como moeda de troca, como punição inclusive. Caso não cumprissem as demandas escolares, não poderiam frequentar o programa.
- Acompanhamos diversos casos em que o reforço pelo estigma da pobreza, das dificuldades cognitivas e comportamentais eram utilizados pela própria escola como forma de repressão, o programa muitas vezes, servia como uma forma de abuso ampliado para tais crianças, uma vez que poderiam ser retiradas dele sob a arbitrariedade da gestão escolar.
- As Ongs organizadoras do programa também acabam por se utilizar da vulnerabilidade social do território escolar para promover suas ações, seus políticos e uma agenda clientelista e filantrópica.

5. CONCLUSÃO

No contexto apresentado, vemos que construir mecanismos participativos concretos é um dos grandes desafios no fazer educativo, as crianças e jovens são objetos mais frágeis na cadeia da educação como mercadoria. Nos questionamos sobre o quanto, principalmente em territórios de vulnerabilidade social, as escolas e alunos estão sujeitos à uma intensidade de arbitrariedades advindas de uma complexa relação histórica de subalternização e conformação das classes pobres, que se adensam à medida que são sujeitas às políticas privatizantes. A escola e seus alunos tem capacidade de construir conjuntamente com entidades privadas e entre si em seu território ações para mudanças concretas e qualitativas? Quais as possibilidades desse cenário ocorrer se a escola, controles e decisões sobre esta tendem a ser cada vez menos acessíveis, menos democrático, mais afastada das demandas de direito à cultura e a educação complexa. A educação nos parece cada vez mais um privilégio.

A luta por espaços democráticos, cidadania, dignidade, equidade das relações e vivências humanas e seus direitos, é uma tarefa que se inicia no chão da escola, por isso compreendemos a educação como uma estratégia política viável, capaz de fomentar uma aproximação proposta de Gramsci. Conforme Nossela (2020), a

escola deve ser base na construção de linguagem e valores, espaço de demonstração ao direito de qualidade para uma igualdade política. Para tanto, devemos defendê-la pela lógica da não instrumentalização, pela qualidade e pluralidade, portanto um espaço capaz de transformar e integrar.

6. REFERENCIAS

Arelaro, Lisete. (2007). Formulação e implementação das políticas públicas em educação e as parcerias Público-privadas: impasse democrático ou mistificação política? In: *Educ. Soc., Campinas*, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 899-919. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 28 abr. 2020.

Algebaile, Eveline. (2009). *Escola pública e pobreza no Brasil: a ampliação para menos*. Rio de Janeiro: Lamparina.

Almeida Neto, A. S. & Siqueira, L. S. (2017). *Direitos humanos e cultura escolar*. 1. ed. - São Paulo : Alameda.

Bonduki, N. J. & Rolnik, Raquel. (1979). Periferias: a ocupação do espaço e reprodução da força de trabalho. *Cadernos de Estudos e Pesquisa*, 2. São Paulo: PRODEUR/USP

Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília-DF. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao.htm>. Acesso em: 20 out. 2017.

Brasil. (2007). Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça.

Costa, Márcio & Koslinski, Mariane. (2012). .Escolha, estratégia e competição por escolas públicas. *Pro-Posições*, v. 23, n. 2, p. 195-213. Campinas.

Evangelista. Olinda. (2020). Formação Docente e as novas diretrizes: projetos em disputa. *III Seminário Nacional de Pesquisa em Educação*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=PyIBHqYutis&feature=emb_err_woyt&ab_channel=IIISemi%C3%A1rioNacionaldePesquisaemEduca%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 14 dez.2020.

Hermida, J. F. & Lira, J. (2020). A educação e o avanço da nova (ou extrema?) direita no Brasil: Entrevista com Gaudêncio Frigotto. *Roteiro*, [S. l.], v. 45, p. 1–14. DOI: 10.18593/r.v45i0.23215. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/23215>. Acesso em: 03 abr. 2023.

Gramsci, Antonio. (1978). *Scritti politici di Gramsci* (Volumi 1-2-3) a cura di Paolo Spriano (n. 79-80-81), Roma: Riuniti.

Giroto, E. D. & Pavesi de Oliveira, J. V. (2021). Escola, território e desigualdade: Ampliando perspectivas teóricas e agendas de pesquisa. *Revista Da ANPEGE*, 17(32), 49–64. <https://doi.org/10.5418/ra2021.v17i32.13053>

Moll, Jaqueline, et al. (Org.). (2012). *Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso.

Nosella, Paolo. (2004). *A escola de Gramsci*. São Paulo: Cortez.

Penna, Nelba A. & Ferreira, Ignez B. (2014). Desigualdades socioespaciais e áreas de vulnerabilidades nas cidades. *Mercator - Revista de Geografia da UFC*.

Pronko, Marcela.(2014). O Banco Mundial no campo internacional da educação. In: Pereira, João Márcio Mendes (org.) *A demolição de direitos: um exame das políticas do Banco Mundial para a educação e a saúde (1980-2013) / Organização de João Márcio Mendes Pereira e Marcela Pronko*. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio.

Ribeiro, Vanda & Vóvio, Claudia. (2017). Desigualdade escolar e vulnerabilidade social no território. *Educar em Revista*. 71-87. DOI. 10.1590/0104-4060.51372.

Shiroma, Eneida Oto & Evangelista, Olinda. (2011). Avaliação e responsabilização pelos resultados: atualizações nas formas de gestão de professores. *Perspectiva*. v. 29, n. 1, jan/jun, p. 127-160. Florianópolis.

Shiroma, Eneida Oto.(2014). Estado, capital e educação: reflexões sobre hegemonia e redes de governança. *Revista Educação e Fronteiras*. , v.4, n. 11, mai/ago, p. 21-38. Dourados.

FACTORES DE RIESGO Y PROTECCIÓN DE SUICIDIO EN ADOLESCENTES: EVALUACIÓN Y PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

Noelia Navarro Gómez

Universidad de Málaga

Ana María Martínez-Martínez

Universidad de Almería

1. INTRODUCCIÓN

La Organización Mundial de la Salud (OMS) informa que el suicidio es la segunda causa principal de muerte en los jóvenes de 15 a 29 años a nivel mundial (OMS, 2019), y se estima que cada año mueren alrededor de 800.000 personas por esta causa. Además, se calcula que por cada suicidio consumado hay al menos 20 intentos fallidos. En España, el suicidio es también una preocupación creciente. Según el Instituto Nacional de Estadística, en 2019 se registraron un total de 3.671 suicidios, de los cuales el 19,8% correspondieron a jóvenes de entre 15 y 29 años. Esto convierte al suicidio en la principal causa de muerte no natural entre los jóvenes españoles. Asimismo, se estima que por cada suicidio consumado hay alrededor de 20 intentos fallidos.

La adolescencia es un periodo crítico para abordar el suicidio en los jóvenes, ya que es un momento de cambio y transición en el que los jóvenes experimentan una amplia gama de desafíos emocionales y sociales. Con respecto a los factores de riesgo, el suicidio en adolescentes es un fenómeno complejo, producto de la confluencia de múltiples circunstancias. Algunos de los factores más comúnmente señalados en la literatura incluyen trastornos mentales, abuso de sustancias, problemas familiares y sociales, experiencias traumáticas y conflictos emocionales. En primer lugar, los adolescentes que han experimentado abuso físico o sexual, negligencia, abandono o violencia doméstica tienen un mayor riesgo de suicidio (Gould & Kramer, 2001).

Además, los adolescentes que sufren trastornos mentales como la depresión, el trastorno bipolar o la esquizofrenia también tienen un mayor riesgo de suicidio (Beautrais et al., 1996; Bridge et al., 2006;). La depresión en particular ha sido identificada como un factor de riesgo importante para el suicidio adolescente (Bridge et al., 2006). Otro factor de riesgo importante es el acoso escolar. Los adolescentes que han sido víctimas de acoso escolar tienen un mayor riesgo de ideación suicida y de intentos de suicidio (Gould & Kramer, 2001). Además, los factores familiares

como la falta de apoyo emocional y la violencia doméstica también se han asociado con un mayor riesgo de suicidio en los adolescentes (Gould & Kramer, 2001). Los adolescentes que tienen un historial familiar de intentos de suicidio o trastornos psiquiátricos también tienen un mayor riesgo de suicidio (Brent et al., 2003).

A pesar de la complejidad del problema, existen programas preventivos que han mostrado su eficacia en el abordaje del suicidio en adolescentes. Estos programas se centran en la identificación temprana de los factores de riesgo, la promoción de la salud mental y el bienestar emocional, y el fortalecimiento de los recursos y habilidades de los jóvenes para hacer frente a situaciones estresantes y problemas de la vida. Por ejemplo, Aseltine et al., (2007,) evaluaron la efectividad de un programa de prevención del suicidio llamado SOS (Signs of Suicide) en una muestra de 413 estudiantes de secundaria en los Estados Unidos. Los resultados mostraron una disminución significativa en los intentos de suicidio y en la ideación suicida en el grupo que recibió la intervención en comparación con el grupo de control. Por otro lado, Wyman et al., (2010), evaluaron la efectividad de un programa de prevención del suicidio llamado Sources of Strength (fuentes de fortaleza) en una muestra de 8284 estudiantes de secundaria en los Estados Unidos. Los resultados mostraron una disminución significativa en la ideación suicida en el grupo que recibió la intervención en comparación con el grupo de control. En nuestro país, contamos con programas preventivos como el Programa de Prevención del Suicidio de la Fundación ANAR, dirigido a jóvenes y adolescentes que se encuentran en riesgo de cometer suicidio, así como a sus familias y amigos. Se basa en la formación de habilidades de resolución de problemas, la promoción de la comunicación y el diálogo, y la sensibilización sobre el tema del suicidio, el Programa de Prevención del Suicidio de la Sociedad Española de Suicidología (SES), que tiene como objetivo prevenir el suicidio en adolescentes y jóvenes mediante la formación de profesionales en el abordaje del suicidio, la sensibilización de la población sobre el tema, y la promoción de la investigación en el área, el Programa de Prevención del Suicidio de la Asociación para la Prevención y el Estudio de la Delincuencia Juvenil (APEDJ), enfocado en la prevención del suicidio en jóvenes en situación de vulnerabilidad social, que se basa en la formación de habilidades emocionales y sociales, la promoción de la autoestima y la resiliencia, y la intervención temprana en situaciones de riesgo.

El objetivo del presente trabajo es establecer un perfil del alumnado de secundaria respecto a la ideación suicida, bullying y los factores protectores.

2. MÉTODO

2.1. Participantes

La muestra quedó conformada por 73 estudiantes, de 4º de la ESO y 1º Bachillerato de edades comprendidas entre los 15 y los 17 años (EM=16.52, DT=.97). Con respecto a la distribución por sexos, el 61.8% eran chicas (n=45) mientras que el 38.36% (n=28), eran chicos.

2.2. Instrumentos

-Cuestionario de Violencia Escolar-Revisado (CUVE-R) (Ortega-Ruiz, et al., 2016). Este cuestionario tiene como objetivo evaluar la violencia escolar en adolescentes españoles. Está compuesto por 15 ítems y tiene tres subescalas: agresión física, agresión verbal y agresión relacional. Un ejemplo de ítem es "Me han golpeado o empujado en el colegio en los últimos 12 meses". Ha demostrado tener una consistencia interna elevada (alfa de Cronbach de .92).

Cuestionario de Ideación Suicida de Beck (BSI) (Beck et al., 1979). El BSI se utiliza para evaluar la ideación suicida. Tiene 19 ítems y presenta dos subescalas: ideación pasiva e ideación activa. Un ejemplo de ítem es "No tengo nada por lo que valga la pena vivir". Ha demostrado tener una alta fiabilidad (coeficiente de fiabilidad de test-retest de .92).

Cuestionario de Factores de Riesgo y Protección para Suicidio en Adolescentes (FRP-A) (Cava et al., 2005). El FRP-A es un cuestionario de autoinforme compuesto por 58 ítems que evalúan la presencia de factores protectores y de riesgo asociados al comportamiento suicida en adolescentes. Ha sido validado en diferentes muestras de adolescentes españoles. El cuestionario incluye cinco subescalas: (1) Satisfacción con la vida, (2) Autoestima, (3) Apoyo social, (4) Estrés percibido y (5) Comportamiento suicida. Algunos ejemplos de ítems son: "Estoy satisfecho/a con mi vida en general" (subescala de satisfacción con la vida) y "Me siento solo/a y aislado/a" (subescala de apoyo social). Las propiedades psicométricas del FRP-A han sido evaluadas en diferentes estudios. En una muestra de adolescentes españoles, se ha reportado una consistencia interna entre 0.78 y 0.91 para las diferentes subescalas y una validez concurrente con otros cuestionarios de riesgo y protección para el comportamiento suicida.

2.3. Procedimiento

Tras conseguir los permisos oportunos, se aplicó la propuesta de intervención, distribuida en 4 sesiones de entre 60 y 75 minutos de duración. A continuación, se sintetiza cada una de ellas. Se trata de un diseño ABA, con evaluación de línea base y post intervención.

Sesión 1: Identificación de factores de riesgo

Actividades:

Presentación de diapositivas: Los facilitadores presentarán información sobre los factores de riesgo más comunes y los factores de protección asociados con el suicidio en adolescentes.

Dinámica de grupo: Los participantes se dividirán en grupos pequeños y discutirán cómo estos factores pueden estar presentes en sus vidas y cómo pueden prevenir el suicidio. Luego, cada grupo presentará sus ideas al resto de los participantes.

Actividad grupal: Los participantes elaborarán un mural con mensajes de esperanza y apoyo para aquellos que se sienten desesperados o solos.

Sesión 2: Desarrollo de habilidades de afrontamiento

Actividades:

Presentación de diapositivas: Los facilitadores presentarán información sobre técnicas de relajación y estrategias de resolución de conflictos.

Dinámica de grupo: Los participantes practicarán técnicas de relajación, como la respiración profunda y la meditación, y discutirán estrategias de resolución de conflictos. Luego, cada grupo presentará sus ideas al resto de los participantes.

Actividad grupal: Los participantes practicarán la comunicación efectiva a través de un juego de rol donde se simularán situaciones de conflicto y se practicarán las habilidades aprendidas.

Sesión 3: Promoción del bienestar emocional

Actividades:

Presentación de diapositivas: Los facilitadores presentarán información sobre la importancia de la actividad física y una alimentación saludable para el bienestar emocional, y la importancia de la identificación y expresión de emociones.

Dinámica de grupo: Los participantes discutirán y compartirán actividades que fomenten el bienestar emocional, como el arte y la música.

Actividad grupal: Los participantes participarán en una sesión de ejercicio físico, como yoga o baile, para experimentar la conexión entre el movimiento y el bienestar emocional.

Sesión 4: Desarrollo de un plan de acción

Actividades:

Presentación de diapositivas: Los facilitadores presentarán información sobre cómo desarrollar un plan de acción en caso de pensamientos suicidas y sobre los recursos disponibles en la comunidad para obtener ayuda.

Dinámica de grupo: Los participantes discutirán y compartirán cómo han ayudado a amigos o familiares que experimentan pensamientos suicidas. Luego, trabajarán juntos para desarrollar un plan de acción personal en caso de sentirse desesperados o experimentar pensamientos suicidas.

Actividad grupal: Los participantes elaborarán un mural con información sobre recursos disponibles en la comunidad y mensajes de apoyo y compromiso mutuo para la prevención del suicidio.

En la Tabla 1 se sintetiza la propuesta.

Tabla 1

Resumen sesiones propuesta

Sesión	Duración	Objetivos	Actividades
1	60-75 min	Identificar factores de riesgo y protección del suicidio en adolescentes	Presentación de diapositivas y dinámica grupal: Creación de un árbol de la vida
2	60-75 min	Fomentar la comunicación efectiva y el apoyo social como factor de protección	Presentación de diapositivas y dinámica grupal: Simulación de conversaciones difíciles entre adolescentes y adultos
3	60-75 min	Promover el bienestar emocional a través de actividades físicas y creativas	Presentación de diapositivas, video y actividad grupal: Sesión de ejercicio físico, como yoga o baile
4	60-75 min	Enseñar a los adolescentes cómo desarrollar un plan de acción en caso de sentirse desesperados o suicidas	Presentación de diapositivas, dinámica grupal y actividad grupal: Trabajo en equipo para desarrollar un plan

3. RESULTADOS

Del análisis de las puntuaciones obtenidas mediante los instrumentos de evaluación aplicados, se desprende que hay un porcentaje significativo de participantes que

obtiene puntuaciones clínicas preocupantes. En cuanto al CUVE-R, se observa un mayor problema en la agresión relacional, lo que supone un indicio para trabajar en el fomento de relaciones interpersonales saludables y habilidades sociales. En cuanto al BSI, se observa que hay un alto porcentaje de estudiantes con ideación suicida, especialmente pasiva, por lo que sería importante trabajar en el fortalecimiento de la autoestima y el apoyo social. Finalmente, en el FRP-A se observa un porcentaje significativo de estudiantes que perciben niveles altos de estrés y que presentan problemas de autoestima y apoyo social, por lo que sería importante trabajar en la identificación y manejo de situaciones estresantes y en el fomento de las redes sociales y la comunicación efectiva.

A continuación, se resumen los resultados más relevantes:

Tabla 2

Síntesis resultados

Cuestionario	Subescalas	Puntuación (rango posible)	media Porcentaje puntuación	con clínica Áreas a trabajar
	Agresión física	3.22 (0-15)	8.2%	Control de impulsos, resolución pacífica de conflictos
	Agresión verbal	6.18 (0-30)	15.1%	Comunicación efectiva, empatía
CUVE-R	Agresión relacional	8.67 (0-45)	21.9%	Relaciones interpersonales saludables, habilidades sociales
	Ideación pasiva	7.67 (0-38)	30.1%	Autoestima, apoyo social
BSI	Ideación activa	3.62 (0-19)	11.0%	Acceso a recursos de salud mental, seguimiento psicológico
	Satisfacción con la vida	38.90 (0-58)	8.2%	Fomentar actividades de ocio, refuerzo positivo
	Autoestima	31.32 (0-58)	17.8%	Fomentar la aceptación personal, refuerzo positivo
FRP-A	Apoyo social	38.40 (0-58)	15.1%	Fortalecer las redes sociales, fomentar la comunicación
	Estrés percibido	27.03 (0-48)	21.9%	Identificación y manejo de situaciones estresantes

Cuestionario	Subescalas	Puntuación (rango posible)	media Porcentaje con	Áreas a trabajar
	Comportamiento suicida	5.15 (0-24)	5.5%	Acceso a recursos de salud mental, seguimiento psicológico

Con respecto a las diferencias en función del género (ver Tabla 3), hemos encontrado diferencias significativas de género en la subescala de agresión relacional del CUVE-R, donde las chicas obtuvieron puntuaciones más bajas que los chicos. Sin embargo, no se encontraron diferencias significativas en las otras subescalas del CUVE-R ni en las subescalas del BSI y el FRP-A. Aunque la diferencia en la subescala de ideación activa del BSI no alcanzó significación estadística, se observó una diferencia importante en la magnitud del efecto. Los chicos obtuvieron puntuaciones significativamente más altas que las chicas en la subescala de comportamiento suicida del FRP-A. En general, estos resultados sugieren que, en esta muestra de adolescentes, las chicas y los chicos presentan niveles similares de estrés percibido, apoyo social, autoestima y satisfacción con la vida, pero pueden diferir en algunos aspectos de la agresión y la ideación y el comportamiento suicida.

Tabla 3

Pruebas t diferencia de género

Cuestionario	Subescala	Puntuación		Diferencia de género	t	p
		media Chicas (DT)	- Puntuación (DT) - Chicos			
CUVE-R	Agresión física	1.47 (.81)	1.62 (.95)	-.15	-1.095	.275
	Agresión verbal	1.92 (1.17)	2.06 (1.04)	-.14	-1.241	.216
	Agresión relacional	1.80 (1.14)	2.01 (1.09)	-.21	-2.253	.025
BSI	Ideación pasiva	5.33 (5.61)	5.40 (5.81)	-.07	-.216	.829
	Ideación activa	2.47 (2.97)	2.87 (3.05)	-.40	-1.928	.056
FRP-A	Satisfacción con la vida	18.09 (3.32)	17.92 (3.63)	.17	1.010	.316
	Autoestima	18.67 (4.56)	18.55 (4.13)	.12	.448	.656
	Apoyo social	14.64 (3.54)	14.56 (3.50)	.08	.390	.698
	Estrés percibido	16.20 (3.88)	16.40 (3.79)	-.20	-.755	.452
	Comportamiento suicida	9.09 (7.56)	8.80 (6.72)	.29	.723	.472

4. DISCUSIÓN

La prevención del suicidio adolescente es un desafío importante para los proveedores de atención médica y los responsables de políticas. La detección temprana y el tratamiento de los trastornos mentales son esenciales para prevenir el suicidio en los adolescentes (Bridge et al., 2006). Además, la promoción de entornos escolares y familiares seguros y de apoyo emocional también puede reducir el riesgo de suicidio en los adolescentes (Gould & Kramer, 2001). La educación sobre el manejo del estrés y la resolución de conflictos también puede ser útil para prevenir el suicidio en los adolescentes (OMS, 2019). Es importante que los programas preventivos se centren en la adolescencia como un periodo crítico para abordar el suicidio en los jóvenes, y que se adapten a las necesidades específicas de esta población. Los programas deben enfatizar la importancia de la detección temprana de los factores de riesgo, la promoción de la salud mental y el bienestar emocional, y el fortalecimiento de los recursos y habilidades de los jóvenes para hacer frente a situaciones estresantes y problemas de la vida.

Los resultados obtenidos revelaron la presencia de niveles significativos de violencia escolar, ideación suicida y factores de riesgo en la muestra estudiada. Estos hallazgos son consistentes con estudios previos que han encontrado altos niveles de violencia escolar en adolescentes en España (Ortega-Ruiz et al., 2016). En cuanto a la ideación suicida, un elevado porcentaje de los adolescentes informaron haber tenido pensamientos suicidas en algún momento de su vida, lo cual es un porcentaje alarmante y preocupante. Estos resultados también son consistentes con estudios previos que han encontrado niveles significativos de ideación suicida en adolescentes en España (García-Camba et al., 2020). Además, los resultados del cuestionario FRP-A mostraron la presencia de factores de riesgo como la baja satisfacción con la vida, la baja autoestima y el alto estrés percibido, así como factores protectores como el apoyo social. En cuanto a las diferencias de género, los resultados indicaron que las chicas informaron mayores niveles de agresión relacional que los chicos, mientras que los chicos informaron mayores niveles de agresión física que las chicas. Estos resultados son consistentes con estudios previos que han encontrado que la agresión física es más común en los chicos y la agresión relacional es más común en las chicas (Ortega-Ruiz et al., 2016). Además, las chicas informaron mayores niveles de ideación suicida que los chicos, lo cual también es consistente con estudios previos que han encontrado una mayor prevalencia de ideación suicida en adolescentes mujeres (García-Camba et al., 2020). La presencia de altos niveles de violencia escolar, ideación suicida y factores de riesgo en esta

muestra de adolescentes es preocupante y sugiere la necesidad de implementar programas de prevención e intervención dirigidos a estos problemas en los entornos escolares y comunitarios. Estos programas deben ser multifacéticos y abordar tanto los factores individuales como los factores contextuales que contribuyen a la violencia escolar y la ideación suicida en los adolescentes (Sánchez-Meca et al., 2015). Además, es importante que los programas incluyan la promoción de factores protectores como el apoyo social y la satisfacción con la vida, que se ha demostrado que pueden actuar como factores de protección frente a la violencia escolar y la ideación suicida (Herrera-López et al., 2017).

5. REFERENCIAS

- Aseltine Jr, R. H., James, A., Schilling, E. A., & Glanovsky, J. (2007). Evaluating the SOS Suicide Prevention Program: A replication and extension. *BMC Public Health*, 7(1), 161. doi: 10.1186/1471-2458-7-161
- Beautrais, A. L., Joyce, P. R., & Mulder, R. T. (1996). Precipitating factors and life events in serious suicide attempts among youths aged 13 through 24 years. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 35(9), 1174-1183. <https://doi.org/10.1097/00004583-199609000-00014>
- Beck, A. T., Kovacs, M., & Weissman, A. (1979). Assessment of suicidal intention: The Scale for Suicide Ideation. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 47(2), 343-352. doi: 10.1037/0022-006x.47.2.343
- Biddle, L., Donovan, J., Owen-Smith, A., Potokar, J., Longson, D., Hawton, K., & Kapur, N. (2013). Factors influencing the decision to use hanging as a method of suicide: qualitative study. *British Journal of Psychiatry*, 203(5), 320-325. <https://doi.org/10.1192/bjp.bp.113.129619>
- Brent, D. A., Oquendo, M., Birmaher, B., Greenhill, L., Kolko, D., Stanley, B., & Mann, J. J. (2003). Familial pathways to early-onset suicide attempt: Risk for suicidal behavior in offspring of mood-disordered suicide attempters. *Archives of General Psychiatry*, 60(9), 929-937. doi: 10.1001/archpsyc.60.9.929
- Bridge, J. A., Goldstein, T. R., & Brent, D. A. (2006). Adolescent suicide and suicidal behavior. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47(3-4), 372-394. doi: 10.1111/j.1469-7610.2006.01615.x
- Bridge, J. A., Iyengar, S., Salary, C. B., Barbe, R. P., Birmaher, B., Pincus, H. A., & Ren, L. (2006). Clinical response and risk for reported suicidal ideation and suicide attempts in pediatric antidepressant treatment: A meta-analysis of randomized controlled trials. *Journal of the American Medical Association*, 297(15), 1683-1696. <https://doi.org/10.1001/jama.297.15.1683>

- Cava, M. J., Buelga, S., Tomás, I., & Meléndez, J. C. (2005). Factores de riesgo y protección en el comportamiento suicida de adolescentes: un estudio empírico. *Psicothema*, 17(2), 184-189.
- Cava, M. J., Buelga, S., Tomás, I., Almendros, C., Gómez-Ortiz, O., & Carrascosa, L. (2005). Cuestionario de factores de riesgo y protección para suicidio en adolescentes (FRP-A). *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 10(1), 53-73.
- Cavanagh, J. T. O., Carson, A. J., Sharpe, M., & Lawrie, S. M. (2017). Psychological autopsy studies of suicide: a systematic review. *Psychological Medicine*, 47(13), 2149-2171.
- García-Camba, E., Hidalgo-Rasmussen, C., Jiménez, L., Alonso, I., Álvarez-García, D., Núñez, J. C., & González-Castro, P. (2020). Prevalencia de ideación y conducta suicida en adolescentes españoles: una revisión sistemática. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 25(3), 187-201.
- Gould, M. S., & Kramer, R. A. (2001). Youth suicide prevention. *Suicide and Life-Threatening Behavior*, 31(Suppl.), 6-31. <https://doi.org/10.1521/suli.31.1.5.6.24216>
- Gould, M. S., Greenberg, T., Velting, D. M., & Shaffer, D. (2003). Youth suicide risk and preventive interventions: A review of the past 10 years. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 42(4), 386-405. <https://doi.org/10.1097/01.CHI.0000046821.95464.CF>
- Herrera-López, M., Romera-Félix, E. M., Casas, J. A., Ortega-Ruiz, R., & Gómez-Ortiz, O. (2017). Satisfacción con la vida y apoyo social como factores protectores de la violencia escolar y la ideación suicida en adolescentes. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 463-470.
- Klimes-Dougan, B., Klingbeil, D. A., Meller, S. J., & Theise, R. (2013). Improving emotion regulation and sibling relationship quality: The More Fun with Sisters and Brothers Program. *Journal of Child and Family Studies*, 22(7), 979-987. <https://doi.org/10.1007/s10826-012-9675-5>
- Nock, M. K., Borges, G., Bromet, E. J., Alonso, J., Angermeyer, M., Beautrais, A., ... & Williams, D. (2008). Cross-national prevalence and risk factors for suicidal ideation, plans and attempts. *British Journal of Psychiatry*, 192(2), 98-105.
- Organización Mundial de la Salud. (2019). Prevención del suicidio: Un enfoque integral. Recuperado de https://www.who.int/mental_health/suicide-prevention/es/.
- Ortega-Ruiz, J., Rey, R., & Casas, J. A. (2016). *Cuestionario de Violencia Escolar-Revisado (CUVE-R)*. TEA Ediciones.
- Sánchez-Meca, J., López-Pina, J. A., Gázquez, J. J., & López-López, J. A. (2015). Efficacy of bullying prevention programs: a systematic review. *Aggression and Violent Behavior*, 22, 113-122.

Sánchez-Meca, J., Rosa-Alcázar, A. I., Marín-Martínez, F., & Núñez-Núñez, R. M. (2015). Eficacia de los programas de intervención en violencia escolar: una revisión sistemática. *International Journal of Clinical and Health Psychology, 15*(1), 7-19.

Wyman, P. A., Brown, C. H., LoMurray, M., Schmeelk-Cone, K., Petrova, M., Yu, Q., & Wang, W. (2010). An outcome evaluation of the Sources of Strength suicide prevention program delivered by adolescent peer leaders in high schools. *American Journal of Public Health, 100*(9), 1653-1661. doi: 10.2105/AJPH.2009.190025

LA PROTECCIÓN DE LA INFANCIA EN EL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL

Laura Sánchez Blanco
Universidad de Valladolid
Alesia Cachazo Vasallo
Universidad de León

1. JUSTIFICACIÓN TEÓRICA

La protección de la infancia se contempla en Tratados Internacionales, como la Convención sobre los Derechos del Niño de Naciones Unidas, que se adoptó por Resolución 44/25, de 20 de noviembre de 1989 (Asamblea General, 61ª Sesión Plenaria), cuando se cumplía el trigésimo aniversario de la Declaración de los Derechos del Niño (Resolución 1386, 20 de noviembre de 1959) y el décimo aniversario, por la proclamación de 1979, como Año Internacional del Niño (Resolución 31/169, de 21 de diciembre de 1976).

La Convención de los Derechos del Niño cuenta, desde 2015, con la ratificación de 196 naciones (UNICEF, 2015); y España se adhirió a la misma, por instrumento de ratificación, al año siguiente de su aprobación (BOE, 31-12-1990).

La protección de la infancia es un principio constitucional en España (art. 39 CE), que se desarrolla en la Ley Orgánica 1/1982, de 5 de mayo, de protección civil del derecho al honor, a la intimidad personal y familiar y a la propia imagen (BOE, 14-5-1982) y, especialmente, en la Ley Orgánica 1/1996, de 15 de enero, de Protección Jurídica del Menor, de modificación parcial del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil (BOE, 17-1-1996), entre otras; se refuerza con Ley Orgánica 8/2015, de 22 de julio, de modificación del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia (BOE, 23-7-2015) y, posteriormente, con la Ley 26/2015, de 28 de julio, que modifica la anterior (BOE, 29-7-2015); y se completa con la Ley Orgánica 8/2021, de 4 de junio, de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia (BOE, 5-6-2021).

En el marco normativo del sistema educativo español se crea la figura del coordinador o coordinadora de bienestar y protección, en la comunidad escolar, por Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre (BOE, 30-12-2020), que modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE, 4-5-2006). Como señala

Espinosa Bayal (2022, p. 8), el cometido principal consiste en garantizar “condiciones de bienestar, seguridad y protección” a las personas menores de edad en el entorno escolar.

En este estudio se pretende analizar la protección de la infancia en el sistema educativo español para demostrar cuáles son preceptos legales que garantizan su seguridad escolar y qué papel desempeña la persona encargada de coordinar su bienestar. Para ello, se ha realizado un análisis de contenido de los documentos normativos y se ha utilizado el método hermenéutico interpretativo.

2. LA PROTECCIÓN DE LA INFANCIA EN EL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL

2.1. Los derechos fundamentales de niños, niñas y adolescentes

Las diferentes manifestaciones de violencia infantil se han incrementado en España, según los datos registrados por el Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030 (2022), por lo que resulta necesario implementar medidas que ayuden a erradicar esas acciones nocivas y prevenir posibles situaciones futuras.

En este sentido, se ha aprobado la Ley Orgánica 8/2021, de 4 de junio, de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia (BOE, 5-6-2021). Cabe destacar que por violencia se entiende: “toda acción, omisión o trato negligente que priva a las personas menores de edad de sus derechos y bienestar, que amenaza o interfiere su ordenado desarrollo físico o social” (art. 1.2); abarca cualquier forma o medio en la que pueda darse, incluyendo las tecnologías de la información y la comunicación, y, concretamente, la violencia digital.

Asimismo, en la Ley Orgánica 8/2021, de 4 de junio, de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia (en adelante LOPIVI) se señalan los diferentes tipos de agresiones, maltratos o situaciones de acoso, que pueden afectarles. De igual modo, se especifica el sentido del buen trato, que es un concepto basado en los valores de: “respeto mutuo, dignidad del ser humano, convivencia democrática, solución pacífica de conflictos, derecho a igual protección de la ley, igualdad de oportunidades y prohibición de discriminación de los niños, niñas y adolescentes” (art. 1.3 LOPIVI).

El objeto de la LOPIVI consiste en asegurar “los derechos fundamentales de los niños, niñas y adolescentes a su integridad física, psíquica, psicológica y moral frente a cualquier forma de violencia, asegurando el libre desarrollo de su personalidad”.

Así, se establecerán “medidas de protección integral, que incluyan la sensibilización, la prevención, la detección precoz, la protección y la reparación del daño en todos los ámbitos en los que se desarrolla su vida” (art. 1 LOPIVI). Entre tales medidas, destaca el nombramiento de una persona que coordine el bienestar de las personas menores de edad.

2.2. El bienestar y la protección del alumnado

Como señala Espinosa Bayal (2022, p. 19), “la figura de un profesional de salvaguarda infantil” está presente en “diferentes sistemas educativos europeos”, pues tiene la misión de “garantizar la protección de todos y cada uno de los estudiantes del centro”.

La figura de un coordinador o coordinadora de bienestar y protección en la comunidad escolar se crea en el marco normativo del sistema educativo español, por Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre (en adelante LOMLOE) y sus funciones se especifican en la LOPIVI.

2.2.1. Las funciones del coordinador o coordinadora de bienestar y protección

Con la aprobación de la LOMLOE y la LOPIVI, los centros educativos españoles, que oferten enseñanzas al alumnado menor de edad, tienen la exigencia de contar con un coordinador o una coordinadora de bienestar, que se ocupe de su protección. Además, tendrá la supervisión de la dirección del centro o de la titularidad correspondiente.

La persona, que asuma la coordinación de bienestar, debe realizar en los centros educativos funciones de promoción en relación con los planes formativos de: “prevención, detección precoz y protección de los niños, niñas y adolescentes, dirigidos tanto al personal que trabaja en los centros como al alumnado” (art. 35.2 LOPIVI). En la formación, los planes prioritarios serán aquellos que se dirijan al personal tutor de centro, así como al alumnado para formarlo en habilidades que les ayuden a identificar y responder, ante las posibles situaciones de violencia.

“Asimismo, en coordinación con las Asociaciones de Madres y Padres de Alumnos, deberá promover dicha formación entre los progenitores, y quienes ejerzan funciones de tutela, guarda o acogimiento” (ídem).

La coordinación de casos, donde los servicios sociales tengan que intervenir, se realizará siguiendo los protocolos aprobados por las administraciones educativas. Asimismo, se cumplirá el deber de comunicar lo sucedido, según establece la ley, y de informar a las autoridades, en las situaciones que se requiera, además de:

promover, en aquellas situaciones que supongan un riesgo para la seguridad de las personas menores de edad, la comunicación inmediata por parte del centro educativo a las Fuerzas y Cuerpos de Seguridad del Estado;
y promover, en aquellas situaciones que puedan implicar un tratamiento ilícito de datos de carácter personal de las personas menores de edad, la comunicación inmediata por parte del centro educativo a las Agencias de Protección de Datos (art. 35.2 LOPIVI).

El coordinador o la coordinadora de bienestar, por tanto, es la persona de referencia para comunicar las posibles situaciones de violencia, que sucedan en el centro o entorno escolar. Por este motivo, la comunidad educativa debe saber identificarlo.

Otros cometidos de este perfil profesional consisten en: impulsar medidas para asegurar “el máximo bienestar para los niños, niñas y adolescentes, así como la cultura del buen trato a los mismos”; promover métodos de resolución de conflictos entre el alumnado y el personal de cada centro; ofrecerles información de los protocolos que existan en la localidad o comunidad, acerca de la prevención de violencia y la protección; “fomentar el respeto a los alumnos y alumnas con discapacidad o cualquier otra circunstancia de especial vulnerabilidad o diversidad”; “coordinar con la dirección del centro educativo el plan de convivencia”; y promocionar “una alimentación saludable y nutritiva que permita a los niños, niñas y adolescentes, en especial a los más vulnerables, llevar una dieta equilibrada” (art. 35.2 LOPIVI).

2.2.2. *La formación inicial y continua especializada*

La formación especializada, que se requiere a las personas que trabajen de forma habitual con niños, niñas y adolescentes, también viene regulada. En la LOPIVI se especifica que las administraciones públicas “promoverán y garantizarán una

formación especializada, inicial y continua en materia de derechos fundamentales de la infancia y la adolescencia a los y las profesionales que tengan contacto habitual con las personas menores de edad” y la formación debe, al menos, abordar los siguientes temas:

la educación en la prevención y detección precoz de toda forma de violencia a la que se refiere la ley; las actuaciones a llevar a cabo una vez que se han detectado indicios de violencia; la formación específica en seguridad y uso seguro y responsable de internet, incluyendo cuestiones relativas al uso intensivo y generación de trastornos conductuales; el buen trato a los niños, niñas y adolescentes; la identificación de los factores de riesgo y de una mayor exposición y vulnerabilidad ante la violencia; los mecanismos para evitar la revictimización secundaria; el impacto de los roles y los estereotipos de género en la violencia que sufren los niños, niñas y adolescentes (art. 5.1 LOPIVI).

De igual modo, corresponde a las administraciones públicas asegurar, al personal docente y educador, una formación específica en educación inclusiva. Las acciones formativas deben tener en consideración la perspectiva de género y las siguientes condiciones:

Las necesidades específicas de las personas menores de edad con discapacidad, con un origen racial, étnico o nacional diverso, en situación de desventaja económica, personas menores de edad pertenecientes al colectivo LGTBI o con cualquier opción u orientación sexual y/o identidad de género y personas menores de edad no acompañadas” (art. 5.4 LOPIVI).

Para conseguir acciones eficaces, las administraciones públicas, dentro de sus competencias, deben colaborar en las diferentes situaciones de prevención, detección, así como de protección y reparación de la violencia en la infancia y en la adolescencia. En las administraciones, se fomentará una colaboración institucional, nacional e internacional, con acciones y prácticas formativas. En este contexto, se presenta la Conferencia Sectorial de infancia y adolescencia, un “órgano de cooperación”, que se encarga de coordinar la colaboración entre los diferentes niveles de la administración, “en materia de protección y desarrollo de la infancia y la adolescencia” (art. 7.1 LOPIVI).

2.2.3. *Los protocolos de actuación*

Las Administraciones educativas son las responsables de regular los protocolos de actuación, cuando se identifiquen “indicios de acoso escolar, ciberacoso, acoso sexual, violencia de género y cualquier otra manifestación de violencia”, así como de establecer “los requisitos y las funciones que debe desempeñar el coordinador o coordinadora de bienestar y protección, que se designará en todos los centros educativos independientemente de su titularidad” (art. 124.5 LOMLOE).

Aunque, en la LOPIVI, se destacan las funciones generales que corresponden al coordinador o coordinadora de bienestar y protección (art. 35 LOPOVI), como señala Espinosa Bayal (2022, p. 8) se tienen que concretar en relación con su: “planificación, prevención, formación, detección e intervención en las situaciones en las que los niños, niñas y adolescentes deban ser protegidos dentro y fuera del centro escolar”.

Según se contempla en la LOMLOE, la comunidad educativa debe conocer los protocolos de actuación y los titulares y directoras o directores de los centros son quienes tendrán que informarles. Asimismo, son responsables de la ejecución de los protocolos y del seguimiento de las actuaciones respectivas. “En todo caso deberán garantizarse los derechos de las personas afectadas”. (art 124.5 LOMLOE).

2.2.4. *Las Oficinas de Asistencia a las víctimas*

La garantía del ejercicio de los derechos en la infancia y adolescencia también se contempla en la ley, para las personas que han sido víctimas de violencia. Las administraciones públicas facilitarán los medios precisos a las víctimas y a sus representaciones legales, considerando “las circunstancias personales, familiares y sociales de aquellos que pudieran tener una mayor dificultad para su acceso”. Además de atender “las necesidades de las personas con discapacidad o que se encuentren en situación de especial vulnerabilidad” (art. 9.2 LOPIVI).

El respeto a la orientación sexual y a la identidad de género es otro derecho de las personas, que se encuentren en su etapa infantil o adolescente, para poder sentirla y expresarla en los diferentes entornos de sus vidas. En caso de discriminación o violencia, que se deba a estas causas, tienen el derecho a “recibir el apoyo y la asistencia precisos” (art 9.3 LOPIVI).

Las Oficinas de Asistencia a las Víctimas ofrecerán asistencia y apoyo a las personas afectadas, que contempla la ley, con el fin de asegurar el ejercicio de sus derechos. Las Oficinas de Asistencia a las Víctimas se presentan como “mecanismos de coordinación del resto de recursos y servicios de protección de las personas menores de edad” (art. 9.4 LOPIVI).

La ayuda a las víctimas también se gestionará desde el Ministerio de Justicia y en las comunidades autónomas, a través de los diferentes convenios que se establezcan con las administraciones públicas y entidades del tercer sector, en relación con el tema y con las competencias correspondientes, para conseguir una buena coordinación.

2.2.5. El deber de comunicación en los centros educativos

Cuando se identifiquen situaciones de violencia, se debe informar al respecto. La comunicación de la ciudadanía es una obligación de cualquier persona que tenga constancia de la violencia y debe dirigirse a la autoridad correspondiente (art. 15 LOPIVI). La comunicación del personal cualificado también es obligatoria; pues hace referencia a las personas que ostenten cargos, realicen actividades o se dediquen a profesiones en las que desarrollan funciones de protección, de carácter asistencial o educativo, con personas menores de edad, entendiéndose exigible la comunicación de la situación de violencia, de forma inmediata. Se incluye el personal de centros sanitarios, escolares, deportivos y de ocio, así como los “centros de protección a la infancia y de responsabilidad penal de menores, centros de acogida de asilo y atención humanitaria de los establecimientos en los que residan habitualmente o temporalmente personas menores de edad y de los servicios sociales” (art 16.1 LOPIVI).

Los centros educativos y cualquier establecimiento donde residan de forma habitual personas menores de edad tienen la responsabilidad de ofrecer toda la información necesaria al inicio del curso acerca de los procedimientos a seguir en situaciones de violencia y de los medios de comunicación disponibles, como recursos electrónicos o líneas de teléfono (art. 18 LOPIVI). La información tiene que ser accesible y estar visible en un lugar adecuado, tomando las medidas precisas, para que los niños, niñas y adolescentes puedan consultar los procedimientos de comunicación y las líneas de ayuda existente. En relación con los contenidos ilícitos en internet, el deber de comunicación también es inmediato (art. 19 LOPIVI).

Las personas que informen a las autoridades acerca de las situaciones violencia en infancia y adolescencia deben ser protegidos, guardando su confidencialidad y garantizando su seguridad. Las administraciones públicas deben determinar los mecanismos que seguirán en el proceso. De igual modo, en los centros de educación, establecimientos de ocio y tiempo libre o de otra índole en los que residan personas menores de edad, de forma habitual, se tomarán las medidas adecuadas para asegurar la protección y la seguridad de niños, niñas y adolescentes, que informen de situaciones de violencia. “La autoridad judicial, de oficio o a instancia de parte, podrá acordar las medidas de protección previstas en la normativa específica aplicable en materia de protección a testigos, cuando lo estime necesario” (art. 20 LOPIVI), de acuerdo con la ley.

3. CONSIDERACIONES FINALES

Para concluir, cabe destacar que la figura del coordinador o coordinadora de bienestar puede ser de gran ayuda en los centros educativos para prevenir las situaciones de violencia en la infancia y la adolescencia, así como para intervenir con el fin de garantizar las condiciones propicias que permitan el desarrollo integral del alumnado. Sin embargo, hace falta una mayor concreción en su perfil, en la determinación de las horas de atención a la comunidad educativa y en su especialización en cada etapa educativa. Además, como en cualquier proceso de mejora, se requiere una inversión en recursos humanos para su consecución.

La contratación de personal cualificado y titulado en Educación Social y Pedagogía es fundamental, porque son Grados en los que se imparte formación específica en las áreas de los derechos de la infancia y de la adolescencia y en los demás ámbitos que se señalan en la ley. Las personas tituladas en esos Grados, Educación Social y Pedagogía, pueden realizar una gran labor en los centros educativos, como personas con experiencia en formación, planificación, organización y mediación social, así como en las intervenciones educativas. Además pueden facilitar una formación más completa y de carácter continuado al profesorado, especialmente al personal docente que también coordine las funciones de bienestar y protección del alumnado en los centros educativos.

4. REFERENCIAS

Constitución Española (1978). *Boletín Oficial del Estado*, 311, de 29 de diciembre de 1978. [https://www.boe.es/eli/es/c/1978/12/27/\(1\)/con](https://www.boe.es/eli/es/c/1978/12/27/(1)/con)

Espinosa Bayal, M^a. A. (2022). *Coordinador o coordinadora de bienestar y protección en la comunidad escolar*. Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Instrumento de Ratificación de la Convención sobre los Derechos del Niño, adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989. *Boletín Oficial del Estado*, 313, de 31 de diciembre de 1990. [https://www.boe.es/eli/es/ai/1989/11/20/\(1\)](https://www.boe.es/eli/es/ai/1989/11/20/(1))

Ley Orgánica 1/1982, de 5 de mayo, de protección civil del derecho al honor, a la intimidad personal y familiar y a la propia imagen. *Boletín Oficial del Estado*, 1, de 14 de mayo de 1982. <https://www.boe.es/eli/es/lo/1982/05/05/1/con>

Ley Orgánica 1/1996, de 15 de enero, de Protección Jurídica del Menor, de modificación parcial del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil. *Boletín Oficial del Estado*, 15, de 17 de enero de 1996. <https://www.boe.es/eli/es/lo/1996/01/15/1/con>

Ley Orgánica 8/2015, de 22 de julio, de modificación del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia. *Boletín Oficial del Estado*, 175, de 23 de julio de 2015, pp. 61871- 61889. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2015/07/22/8>

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 106, de 4 de mayo de 2006, pp. 17158-17207. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2006/05/03/2>

Ley 26/2015, de 28 de julio, de modificación del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia. *Boletín Oficial del Estado*, 180, de 29 de julio de 2015. <https://www.boe.es/eli/es/l/2015/07/28/26/con>

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 340, de 30 de diciembre de 2020, pp. 122868-122953. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>

Ley Orgánica 8/2021, de 4 de junio, de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia. *Boletín Oficial del Estado*, 134, de 05 de junio de 2021. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2021/06/04/8/con>

Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030. (2022). *Boletín de datos estadísticos de medidas de protección a la infancia y la adolescencia*. Boletín, 24. Datos 2021. Observatorio de la Infancia.

Resolución 1386 (XIV), de 20 de noviembre de 1959. Declaración de los Derechos del Niño, proclamada por la Asamblea General de las Naciones Unidas (1959). CIDH. <https://bit.ly/3AYnk9t>

Resolución 31/169, de 21 de diciembre de 1976, acordada por la que la Asamblea General proclamando el año 1979 “Año Internacional del Niño”. *Página Oficial de Naciones Unidas*. <https://bit.ly/3VBEQtA>

Resolución 44/25. Convención de 20 de noviembre de 1989 sobre los Derechos del Niño, adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas, 61ª Sesión Plenaria, pp. 176-186. <https://bit.ly/456nU2r>

UNICEF (2015). *Convención sobre los Derechos del Niño*. UNICEF Comité Español.

PROCESOS COMUNITARIOS DESDE EL APRENDIZAJE SERVICIO Y EL TRABAJO COLABORATIVO EN UN CONTEXTO SOCIALMENTE VULNERABLE

Carlos Vecina Merchante

Universidad de las Islas Baleares

Aina Calvo Sastre

Universidad de las Islas Baleares

Maya Krawietz García

Universidad de las Islas Baleares

1. UNA INICIATIVA DE ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL EN UN CONTEXTO VULNERABLE

Los proyectos de Animación Sociocultural pueden tener distintas vías desde las que planificar y ejecutar una intervención comunitaria. Entre las diferentes definiciones de este hecho, se encuentra aquella clasificación que considera un continuo, con diferentes posiciones intermedias, en cuyos extremos encontraríamos iniciativas que parten desde la Administración u otro orden institucional y están lideradas por personas técnicas y aquellas surgidas desde la base comunitaria de la ciudadanía organizada (Barbero y Cortés, 2006). En este último caso, se encontraría la animación natural constituida por líderes locales, organizados y capacitados para movilizar a la comunidad, frente a las necesidades y problemas sociales que les afecten. En el otro extremo, se encontraría la animación sociocultural desarrollada desde un trabajo profesional, intencional y que persigue generar capital social comunitario (Soler, 2011). Sea de una forma u otra, es primordial contar con metodologías de investigación y acción participativa, para garantizar que las medidas adoptadas surgen desde la ciudadanía, sus inquietudes, necesidades e intereses; una forma de afianzar su compromiso y corresponsabilidad social (Fung, Chan y Hung, 2023). Los procesos comunitarios desde iniciativas como la Animación Sociocultural aportan metodología y sistematización, estructura y diseño de la intervención, focalizando la mirada en la participación de la ciudadanía, como protagonista del desarrollo comunitario y cultural (Soler, Calvo y Trilla, 2022). Estos procesos obtienen resultados satisfactorios, al dotar de herramientas como el empoderamiento comunitario, el incremento del capital social y la resiliencia frente a los efectos locales de los procesos globales desestructuradores de la comunidad (Gutiérrez, 2019; Sandoval, 2021).

En el caso que nos ocupa, el barrio de Son Gotleu (Palma – Islas Baleares – España), éste padece un proceso de desvertebración social como consecuencia de un elevado cambio residencial, asociado a un deterioro urbanístico, social, medio ambiental y la carencia de recursos para reducir sus consecuencias. Un intenso cambio sociodemográfico caracterizado primero por la concentración de población socialmente vulnerable, seguido posteriormente por la entrada de otra de similares características, procedente de la inmigración extracomunitaria (Vecina, 2011).

La población inmigrante apenas llegaba al 1,46% en 1993, valores que se mantuvieron muy bajos hasta iniciado el siglo XXI. Los datos empiezan a ser significativos, sobre todo a partir del 2004, llegando al punto más álgido y situándose en un 42,80% en 2010. Descendiendo posteriormente para situarse en 2018 en un 38,01%. La casi totalidad de esa población nacida en el extranjero es de origen extracomunitario, se trata del barrio con mayor número y proporción de población del Norte de África de la ciudad. Si atendemos a las nacionalidades con mayor presencia, en primer lugar, se sitúa la marroquí, un 24% de la población extranjera, y la nigeriana, un 22% (PMH, 2018). Actualmente, el barrio sigue estando entre los que presentan mayor porcentaje de población inmigrante, con un 43,06% en 2022, lo que en términos absolutos se traduce en un total de 4.352 personas de un total de 10.107 (IBESTAT, 2023).

Las necesidades y problemas del barrio han variado poco a lo largo del tiempo, los datos municipales lo sitúan entre los de mayor pobreza de la ciudad ((Departament de Població, 2017). La desvertebración social no está exenta de tener consecuencias sociales, sobre todo en zonas de compleja problemática social, aumentando los efectos de ésta y las dificultades que genera ante la incapacidad de la ciudadanía para hacerle frente (Cano y García, 2012). Uno de los problemas de Son Gotleu, para actuar frente a los problemas sociales de forma comunitaria, tiene su base en las dificultades de movilización social, debido a esa pérdida de capital social, el cambio residencial y demográfico y la escasez de interacción entre diferentes colectivos etnoculturales (Vecina y Leonés, 2021). Una alternativa puede venir de la innovación en las políticas públicas locales, con estrategias participativas que las acerquen a la ciudadanía (Marchioni, 2020; Casquilho, Belchior y Ferreira, 2020; Soler *et al*, 2022).

Precisamente, éste es el caso que aquí nos ocupa, puesto que el proyecto objeto de análisis responde a una determinada política pública municipal. Una política que coloca en el centro de sus prioridades el trabajo en los barrios de la ciudad de Palma.

La iniciativa, además, se fundamenta en un modelo de gobierno participativo que va más allá de la escucha activa y otorga el protagonismo del cambio a sus vecinos y vecinas.

Bajo esta premisa, el Proyecto de Desarrollo Comunitario Pere Garau – Son Gotleu (2007-2011) se inicia como una experiencia piloto, pionera en la política municipal de Palma, con la finalidad de establecer las bases metodológicas de una experiencia comunitaria integrada en las políticas que desde el Ayuntamiento se ponen en marcha en los barrios de Son Gotleu y Pere Garau (en este caso únicamente describiremos una experiencia del primer caso). Pretende acercar las demandas ciudadanas y las actuaciones municipales desde el consenso y la realidad social del territorio; optimizar las iniciativas que se desarrollan en la zona y fomentar la dinamización sociocultural, desde el protagonismo de la ciudadanía y la participación conjunta en procesos de Investigación Acción Participativa. Para ello, consta de tres ejes: a) actuación en el contexto comunitario (facilitar interlocución entre ciudadanía y Ayuntamiento, fomentar la optimización de recursos y dinamizar la comunidad); b) actuaciones internas generando protocolos de actuación técnica municipal para mejorar en la eficiencia y eficacia de las intervenciones; c) observatorio sociocomunitario con la generación, socialización y divulgación de estudios sociales del territorio.

Dentro de las iniciativas vinculadas con la animación sociocultural, una aproximación a recursos externos, como será el trabajo colaborativo que se establece con la Universidad de las Islas Baleares, permite acercar a alumnado de los estudios de Pedagogía y Educación Social a la intervención que se desarrolla en Son Gotleu. Para ello, se parte de metodologías de Aprendizaje Servicio por las que el alumnado pasa por diversas fases: 1) participación en la investigación y en la observación participante de los espacios de relación comunitarios para aprehender la idiosincrasia del territorio; 2) colaboración con el equipo comunitario en la planificación y desarrollo de actividades comunitarias; 3) realización de las prácticas curriculares de la carrera; 4) la posibilidad de presentar algún proyecto socioeducativo para implementar en el barrio, contando para ello con el apoyo del Proyecto de Desarrollo Comunitario. Dicha iniciativa tiene como resultado final la creación de nuevos recursos comunitarios dirigidos hacia la infancia y familias, con una oferta socioeducativa y de actividades de ocio pedagógico que vienen a dar respuesta a necesidades demandadas sistemáticamente desde la ciudadanía y los recursos técnicos, haciendo especial hincapié en las carencias de la infancia y familias del barrio.

2. EL CLUB D'ESPLAI SON GOTLEU. RESULTADOS COMUNITARIOS DEL APRENDIZAJE SERVICIO

La colaboración de alumnado de los estudios de Pedagogía tiene como resultado un trabajo de aprendizaje servicio en torno a intervenciones socioeducativas en el barrio de Son Gotleu. Tales como:

1. Mercadillo solidario de libros, consistente en hacer una recogida de libros desde la red de profesionales, entidades, personas clave de la comunidad y compañeros y compañeras de la universidad, con una doble finalidad: Por una parte, hacer una recaudación para revertir en las actividades que se desarrollan en el barrio y, por otra, acercar la lectura a la infancia. Con un precio muy reducido, e incluso de forma gratuita, cinco centros educativos de la zona visitan el mercadillo.

2. Mercadillo de juguetes, tras una reunión con entidades se pone de manifiesto la dificultad de que muchos niños y niñas no puedan tener regalos en época navideña. A partir de ahí, se organiza una recogida de juguetes usados y nuevos, con los que se organiza un mercadillo bajo el mismo principio organizativo que el anterior.

Ambas actividades representan un punto de partida para el trabajo colaborativo con jóvenes universitarios y un complemento práctico y experiencial para su formación. Posteriormente se inicia un proyecto más ambicioso, como será la creación de una oferta socioeducativa para infancia, juventud y familias.

3. El Club d'Esplai del barrio de Son Gotleu es un recurso socioeducativo que surge a partir del proceso de aprendizaje servicio de alumnado universitario de Pedagogía, su aplicación práctica lleva a dos alumnos (*Omar Fernández y Maya Krawietz*) a fundar dicho recurso en el año 2009. Esta decisión tiene lugar a partir del análisis e identificación de la carencia de recursos socioeducativos y de ocio saludable para la infancia, la juventud y sus familias. Este grupo de población se encuentra en una doble situación de riesgo: por un lado, la realidad de sus familias; ya que muchas están en situaciones sociales, económicas y personales difíciles; y, por otro lado, la realidad del barrio donde no existen suficientes recursos para la infancia. Este hecho confluye en una realidad social compleja: un barrio marcado por una grave degradación ambiental, un índice de absentismo escolar muy elevado y la presencia elevada de consumo y venta de drogas (Vecina, 2011). El alumnado, participante en este proyecto, detecta como la situación empeora durante las vacaciones escolares y los meses de verano, momento en que aumenta el número de niños y niñas del barrio que están muchas horas en la calle sin supervisión de sus padres. Debido, entre otros factores, al cierre de los centros escolares y otros recursos socioeducativos del barrio y el carácter temporal del mercado laboral asociado al turismo, tan habitual en las

Islas Baleares y que dificulta la conciliación laboral de las familias. En el caso de la población joven del barrio, debemos añadir el hándicap de que tienen que lidiar con otros factores de vulnerabilidad añadidos, tales como la situación vital en la que se encuentran o la inexistencia de recursos socioeducativos y de ocio saludable que estén a su alcance.

Dentro de toda esta realidad confluyen entre 2007 y 2011 una serie de acciones y propuestas de mejora para el barrio y sus habitantes, desde la iniciativa municipal (el Proyecto de Desarrollo Comunitario Pere Garau - Son Gotleu será un claro ejemplo de ello). Hecho que constituirá una oportunidad para que el proyecto de Club d'Esplai pueda integrarse en la red de relaciones ciudadanas y técnicas que operan en el territorio, tales como: La Plataforma de Servicios (en funcionamiento desde 2005), Comisiones de Convivencia ciudadana y técnica, Comisión de actividades para la infancia y juventud, Comisión de Entidades para el fomento de actividades socioeducativas. Estos espacios comunitarios y de trabajo colaborativo permiten la rápida aceptación del proyecto como un recurso socioeducativo más del barrio y facilita su acogida entre las familias y profesionales, convirtiendo en realidad lo que inicialmente fue una experiencia prospectiva desde una asignatura universitaria.

A pesar de iniciar sus actividades en el mes de febrero, en mitad del curso escolar, el Club d'Esplai cuenta en el mes de junio de ese mismo año (2009) con 75 participantes, niños/as y jóvenes de entre 6 y 16 años, y 12 voluntarios/as. Se desarrollan actividades de ocio y tiempo libre educativo semanalmente los sábados por la mañana, aportando así un servicio en una franja horaria en la que no había ninguna oferta. Así, el Club d'Esplai de Son Gotleu nace, no únicamente para ofrecer actividades de tiempo libre y ocio, sino también para desarrollar una tarea social, educativa y comunitaria importante en un entorno de elevada vulnerabilidad social. Una prueba de ello será la notable participación e implicación de las familias en las actividades comunitarias que se ponen en marcha: fiestas interculturales, diadas de acogida, olimpiadas deportivas, excursiones y campamentos. Se llega a contar con la participación activa, en la organización de estas actividades, de aproximadamente unas 50 familias.

La conexión con la Universidad se mantiene a lo largo del tiempo, únicamente en el caso de la captación de monitores y monitoras voluntarias, entre alumnado de Educación Social y Pedagogía. Aunque de manera informal, se continua dando una respuesta a una doble necesidad: por un lado, ofrecer un servicio de calidad con personas voluntarias formadas en educación y con una vocación social, y por otro,

ofrecer un espacio real donde los alumnos universitarios pueden desarrollar y poner en práctica las competencias que adquieren en el entorno académico. Este sistema resulta de una elevada eficiencia ya que permite disponer de una bolsa relativamente estable y activa de voluntariado, dispuesto a participar en el proyecto, así como un entorno social donde el alumnado pueda desarrollar acciones socioeducativas complementarias con sus trabajos y proyectos académicos, pudiendo beneficiar también a la comunidad.

En base a un convenio firmado en abril de 2010 con la Obra Social Sa Nostra y Fundació Esplai, y con la colaboración de la Plataforma de entidades y otros espacios de trabajo colaborativo descritos anteriormente, se pone en marcha un nuevo proyecto asociado al Club d'Esplai de Son Gotleu: “Compartim Sa Nostra Horabaixa”, donde se ofrece un servicio de carácter lúdico-educativo y de apoyo escolar (dinámicas, talleres, manualidades, refuerzo escolar, salidas, excursiones...) durante 2,5 horas todas las tardes de lunes a jueves para niños y niñas de 6 a 12 años del barrio. Este proyecto permite dar apoyo a más de 30 niños y niñas matriculados en las escuelas cercanas y a sus familias; la mayor parte de ellos y ellas son derivados por el Centro Municipal de Servicios Sociales de Llevant Nord (actualmente Centro Municipal de Servicios Sociales de Gregal).

También se desarrollan otros proyectos complementarios des del Club d'Esplai como la Escuela de Verano, recuperando en 2010 esa oferta tan importante para la infancia y familias de Son Gotleu, unos meses en los que aumenta la dificultad de conciliación familiar. Este proyecto se desarrolla gracias a iniciativas comunitarias de recaudación de fondos (II Mercadillo Solidario de Libros de la Feria de Sant Jordi, Mercadillo Solidario de Juguetes, fiestas solidarias...) impulsados desde los espacios de relación y trabajo comunitario, además de contar con la financiación de la Obra Social “La Caixa” y la cesión del espacio e instalaciones del *IES Josep Sureda i Blanes*. La escuela de verano se convierte en una alternativa socioeducativa imprescindible para las familias del barrio, ofreciendo un entorno educativo y de ocio saludable para niños y niñas de 4 a 12 años, durante todas las mañanas de la semana de 9 a 14 horas. Des del primer año en que se puso en marcha por primera vez la Escuela de Verano dirigida por el Club d'Esplai, se superaron las plazas ofrecidas (59 plazas) llegando a tener hasta un 30% de niños y niñas derivados directamente por las educadoras sociales de CMSS de Llevant Nord.

En la actualidad, 13 años después de su inauguración, el Club d'Esplai permanece en el territorio como un proyecto socioeducativo más, cubriendo una oferta

imprescindible para las necesidades de la infancia del barrio de Son Gotleu. Durante una década ha mantenido la relación con la universidad, contando para ello con el reemplazo de estudiantes para ejercer de monitores y monitoras. Si bien, no se han vuelto a desarrollar iniciativas de aprendizaje servicio que nutran recíprocamente a las personas protagonistas de la experiencia. Ruptura que se inicia con la desaparición del Proyecto de Desarrollo Comunitario Pere Garau – Son Gotleu, el año 2011.

3. CONCLUSIONES

El respaldo de las políticas municipales a iniciativas comunitarias participativas, desde una consideración de las relaciones horizontales y poniendo en primer lugar a la ciudadanía como protagonista, favorece el fomento de iniciativas de participación social comprometidas y la colaboración en espacios de trabajo, con la consecuente optimización de recursos y la eficacia en sus resultados.

La interacción entre recursos técnicos con una finalidad de promoción sociocultural, en este caso de alumnado universitario y de ciudadanía de un entorno vulnerable, permite cumplir el doble objetivo de formar desde el aprendizaje servicio, una iniciativa desde la que el alumnado ofrece su trabajo y recibe formación con la experiencia. Y al mismo tiempo repercute su acción en el territorio en el que ejerce su práctica.

En palabras de una de las personas fundadoras:

Durante el periodo de intervención en que pude colaborar dentro del Proyecto del Club d'Esplai Son Gotleu, des de sus inicios en 2009 hasta el verano de 2014, pude evidenciar como lo que inicialmente surgía como un encargo simulado, dentro de un entorno académico universitario, se fue configurando como un proyecto real de desarrollo social y comunitario con unas bases sólidas y estables. El Club d'Esplai fue convirtiéndose en un recurso comunitario imprescindible, no sólo para los niños y niñas, jóvenes y sus familias, sino también para los y las profesionales de servicios y entidades, las asociaciones, y, en último término, para la propia comunidad.

La sostenibilidad se ha consolidado en el tiempo, para ello ha sido muy importante el programa de voluntariado de monitores y monitoras, llegando a promocionar la formación y posterior inclusión en el equipo de voluntarios de egresados del Club. Gracias a este programa de promoción interna, se ha podido actuar a lo largo del

tiempo frente a una triple necesidad: suplir la baja participación e implicación de los y las jóvenes del barrio en actividades e iniciativas sociales y comunitarias, trabajar la desmotivación y las bajas expectativas profesionales de ese mismo colectivo y mantener un programa estable de voluntariado dentro del Club d'Esplai que implique a la propia comunidad. Para finalizar, destacar la iniciativa comunitaria cuya oferta socioeducativa ha sabido trabajar con la infancia, los futuros y futuras jóvenes del barrio y sus familias, generando espacios de convivencia intercultural.

4. REFERENCIAS

- Barbero, J. M. y Cortés, F. (2006). *Trabajo comunitario, organización y desarrollo social*. Alianza Editorial.
- Fung, K.K.; Chan, Y.C. y Hung, S.L. (2023) Working from the Ground Up and Participatory Action Research: An old urban neighbourhood in Hong Kong, *Journal of Community Practice*, (31)1, 63-81. <https://doi.org/10.1080/10705422.2023.2181900>
- Cano, A.B. y García, M. (2012). Políticas de acción comunitaria en las periferias urbanas. Problemas de transferibilidad. *Gestión y Política Pública*, Vol. temático, 131-157.
- Casquillo, I., Belchior, H. y Ferreira, J. (2020). Estrategias comunitarias para la participación intercultural. *Trabajo Social Global*, 10 (19), p. 157-179.
- Departament de Població (2017). *Dades de població 2016*. Ayuntamiento de Palma.
- Gutiérrez, A. (2019). *Sobre los orígenes, transformaciones y actualidad del Trabajo Social*. Sanz y Torres.
- IBESTAT (2023). *Población por municipios según datos del Padrón Municipal de Habitantes*. Institut Balear d'Estadística. Govern de les Illes Balears.
- Marchioni, M. (2020). Participación, ciudadanía y democracia participativa. En Álamo, A. y Pérez, J. (Coord.). *Participación ciudadana y gobernanza. Materiales para la facilitación* (pp. 17-31). Octaedro.
- Sandoval, G. F. (2021). Planning the Barrio: Ethnic Identity and Struggles over Transit-oriented, Development-Induced Gentrification. *Journal of Planning Education and Research*, 41(4), 410-424. <https://doi.org/10.1177/0739456X18793714>
- Soler, P. (coord.) (2011). *El concepte. Dins: L'animació sociocultural. Una estratègia pel desenvolupament i l'empoderament de comunitats*. UOC.

Soler, P.; Calvo, A. y Trilla, J. (2022). La animación sociocultural: un antídoto contra la resignación. En Novella, A. y Alcántara, A. (coords.). *Voces con esencia. Para una Animación Sociocultural posicionada* (pp. 19-54). Octaedro.

Vecina, C. (Dir.) (2011). *Diagnòstic comunitari: Barri de Son Gotleu*. Ajuntament de Palma.

Vecina, C. y Leonés, T. (2021). Experiencias socioeducativas en comunidades de vecinos del barrio de Son Gotleu. Participación, convivencia y resiliencia. *Educació Social. Revista d'intervenció Socioeducativa*, 77, 81-100.

DERECHO A LA EDUCACIÓN ¿REALIDAD O MITO?

Alesia Cachazo Vasallo

Universidad de León

Laura Sánchez Blanco

Universidad de Valladolid

1. LA EDUCACIÓN EN LA SOCIEDAD ACTUAL

La educación es un derecho. Así lo reconoce la Declaración Universal de los Derechos del Hombre de 1948 (DUDH), al igual que la Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea (2016/C 202/02), 2016) en su artículo 14 y lo ratifica, en el caso español, su inclusión como tal en la Constitución Española (1978) al incorporar y desarrollar este derecho en su articulado, concretamente en el artículo 27. Entendemos, por tanto, que los estados que se adhieren a la DUDH, como España, por ejemplo, tienen claro tal circunstancia y se han comprometido para garantizarlo. Es más, en la mayor parte de las constituciones de los países europeos se recoge el derecho a la educación, pero lo reconocen y desarrollan partiendo de diferentes definiciones (Dávila & Naya, 2009). Si esto es así, toda persona en Europa, independientemente de su origen, posición social, raza, sexo o credo tiene derecho a ser educada. En la DUDH, en su artículo 26.2 se señala además que la Educación tiene por objeto “el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales y favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos” (Naciones Unidas, 1948, pág. 8). Pero ¿qué significa esto? La respuesta a esta cuestión no es sencilla, porque en función del momento histórico y del lugar en el que nos encontremos, podemos dar una contestación u otra, y que sean afirmaciones contrarias y contradictorias sobre el mismo hecho, el derecho a la educación.

Debemos saber que no existe referencia alguna al derecho a la educación en los documentos fundacionales de la Unión Europea, lo que nos da ya alguna pista de lo complicado que será hacer efectivo este derecho en los territorios de los diferentes estados miembros. Hay que remontarse hasta 1957 para encontrar una referencia a la educación, que no al derecho a la misma. Es, en el Tratado de Roma (1957), cuando se hace alusión a la necesaria cooperación de los estados miembros respecto a la convalidación de títulos y diplomas académicos, con la clara intención de facilitar la libre circulación de trabajadores por los territorios de la Unión.

En 1973, con el Informe Janne, se puso de manifiesto la necesidad de establecer unas líneas de acción, más allá de los acuerdos económicos entre los estados miembros, en materia educativa que implicaran a todos los estados y donde se atendiese el derecho a la educación no sólo de los ciudadanos nativos sino también de los trabajadores migrantes y sus familias.

Durante la siguiente década, los flujos migratorios hacia los países europeos no se detuvieron, y comenzó a ser necesario, por parte de la Unión, la toma de decisiones sobre la aceptación o no de los actos xenófobos y racistas que se producían en los distintos estados, que abocaría, en los años 90, en la publicación de informes y resoluciones en las que se abordaba el derecho a la educación y donde se visibilizaba el rechazo hacia estas actitudes intolerantes y la defensa y reconocimiento de la diversidad cultural de Europa. Ejemplo de ello es la Resolución del parlamento europeo de 21 de noviembre de 1993 relativa a la diversidad cultural y los problemas de la educación escolar de los hijos de los inmigrantes en la UE con la que se procuró mostrar una visión global de las actuaciones implementadas desde la UE para promover la escolarización de los trabajadores migrantes legalmente instalados y de los niños gitanos en función de las características propias de cada momento, haciendo alusión a los cambios experimentados por el fenómeno migratorio.

Existe ya en los años 90 del siglo pasado en toda Europa una conciencia, a nivel legal que no real, de condena de las actitudes xenófobas y racistas al considerar que perjudican la cohesión económica y social del territorio y se propone que la intolerancia hacia estas actitudes se convierta en una estrategia general a escala de la UE. Sirva de ejemplo ilustrativo el Convenio marco para la protección de las minorías, que España firmó en 1995 y que entraría en vigor en 1998, mediante el cual, como estado miembro de la UE, se comprometía a promover la igualdad de oportunidades en el acceso a la educación de todos los niveles para las personas pertenecientes a minorías, en el caso que nos ocupa, la etnia gitana (Millán, 2005). En esta línea, el año 1997 será denominado el Año europeo contra el Racismo.

También en esta década, aparece la educación de forma tácita en dos documentos de envergadura dentro de la UE, nos referimos a su reconocimiento en los artículos 126 y 127 del Tratado de Maastricht de 1992 y en el artículo 2 del Tratado de Ámsterdam de 1997.

Coincidiendo con el cambio de milenio, desde la UE se promulgó la Carta de Derechos Fundamentales de la UE (2000), con la que se procuraba reforzar la protección de los derechos fundamentales, dentro de los territorios de la Unión, a

tenor de la evolución de la sociedad, del progreso social y de los avances científico-tecnológicos, en la que se incluyó, en su art. 14. El derecho a la educación, aplicándolo a todos: mujeres, infancia, adultos, personas mayores y minorías. Su precedente más claro, lo ubicamos en el Pacto Internacional de Derechos Económicos, sociales y culturales firmado en Nueva York en 1966 que exigía ratificación por parte de los firmantes para asegurar su cumplimiento (Gómez del Prado, 2005).

De manera más reciente, con el Marco estratégico de Educación y Formación ET2020 que se desarrolló como medida de impulso a los sistemas de educación y formación de los estados miembros se mostró también la preocupación existente por atender el derecho a la educación de aquellas personas que pueden ser más vulnerables por pertenecer a una minoría étnica o por ser migrantes. Así en las áreas de intervención prioritaria para el bienio 2009-2011 se hacía alusión clara a la migración dentro del objetivo estratégico número 3, el referente a promover la equidad, la cohesión social y la ciudadanía activa. En los ámbitos de actuación prioritaria para el quinquenio 2015-2020 se establece como segundo objetivo la educación inclusiva, la igualdad, equidad, no discriminación y promoción de las competencias cívicas (Consejo de la Unión Europea, 2009). Su sucesor, el Marco estratégico de cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación con miras al Espacio Europeo de Educación y más allá, que se extiende hasta el año 2030, establece como primera prioridad la de “aumentar la calidad, la equidad y la inclusión y el éxito de todos en el ámbito de la educación y la formación” (Consejo de la Unión Europea, 2021, pág.4)

En esta misma línea nos encontramos la Agenda 2030 sobre el desarrollo sostenible en la que se recoge un ambicioso plan a escala global en el que la Educación tiene un espacio reservado y del que la Unión Europea quiere ser parte activa. El objetivo de desarrollo sostenible (ODS) número 4 se ocupa de manera específica de la educación, de manera más concreta aborda la educación de calidad, y en el ODS 4.5 se hace alusión a la imperiosa necesidad de “eliminar las disparidades de género en la educación y asegurar el acceso igualitario a todos los niveles de la enseñanza y la formación profesional para las personas vulnerables” (Unesco, 2016, pág. 21).

Parece evidente que los estados que forman parte de la Unión Europea son conscientes hoy de que la educación puede usarse como una herramienta para perpetuar las desigualdades o para eliminarlas, pudiéndose convertir en un medio para fomentar la comprensión mutua, el respeto del otro y la tolerancia. El derecho

efectivo de una educación para todos es posiblemente aún una meta lejana, pero los beneficios que ofrece para la emancipación de las mujeres, la protección de los menores de edad y la integración de los más vulnerables es innegable porque sólo la educación capacita a los individuos para ejercer cierto control sobre el curso de sus propias vidas. El derecho a la educación es un derecho fundamental con una vertiente claramente social que posibilita ejercer todos los demás derechos. Sin el primero, el resto de los derechos reconocidos en tratados, pactos y convenciones quedan vacíos de contenido. En una Europa que tiene como lema “Unida en la Diversidad” no se puede mirar hacia otro lado, y hay que seguir avanzando en las sendas de la igualdad para no dejar a nadie atrás, es requisito indispensable hacer efectivo el derecho a la educación de todas las personas a lo largo de sus vidas.

2. MOVIMIENTOS MIGRATORIOS EN UNA SOCIEDAD GLOBAL

Las migraciones se han convertido hoy en día en un proceso demográfico natural, como natural es el impulso que lleva al ser humano a buscar un lugar mejor donde vivir, y esta realidad no es ajena a ninguna región del planeta, a ningún momento histórico ni al propio ser humano que lo practica desde sus orígenes (Cachazo, 2022). Entonces, ¿por qué la migración es uno de los problemas de las sociedades del siglo XXI?

La población migrante es aquella que, según la Organización Internacional de las Migraciones (OIM), se traslada o se ha trasladado cruzando una frontera internacional o dentro de un estado, a un lugar alejado de su residencia habitual independientemente del estatus jurídico de la persona, de si su movimiento es voluntario o forzado, de cuáles sean las causas de su movimiento y de cuál sea la duración de su estancia (OIM, 2021).

Debemos partir del reconocimiento del derecho a la libre circulación y a la libertad de movimiento que ya se recogió en la DUDH de 1948, concretamente en el artículo 13, donde se indica que toda persona tiene derecho a circular libremente, pudiendo escoger su residencia en el territorio de un Estado, de la misma manera que se precisa que cualquier persona que lo desee tiene derecho a salir de cualquier país, incluso del de origen y retornar a su país cuando lo precise. En este sentido, en la Convención de Ginebra (1951), se prohíbe a los Estados involucrados imponer sanciones a las personas refugiadas que se hayan visto obligadas a entrar de manera ‘ilegal’ en su territorio y obliga a garantizar su libertad de circulación por el territorio una vez hayan sido reconocidas como “personas refugiadas”.

En el año 1966 con el Pacto Internacional de los Derechos Civiles y Políticos (PIDCP) se impide a los estados adheridos que puedan restringir libremente los derechos reconocidos con anterioridad si no afectan directamente a seguridad nacional, el orden público, la salud o la moral públicas, o a los derechos y libertades de otras personas. A pesar de que en la década de los años 50 del siglo pasado ya se acuñase el término de “refugiado” hubo que esperar más de quince años para que existiese un Estatuto de Refugiados, algo que se materializó con el Protocolo de Nueva York en 1967 en un claro intento de dar respuesta a los cambios que se estaban produciendo en materia migratoria y que no respondían ya de manera exclusiva a las consecuencias de la segunda guerra mundial.

Se debería también destacar el documento de 1998 donde se establecen los Principios Rectores de los desplazamientos internos. Son 30 principios que buscan defender los derechos de las personas que se desplazan y que, por el hecho de hacerlo, no deben ver conculcados ninguno de sus derechos, ni durante el proceso de desplazamiento ni en su retorno (Naciones Unidas, 1998).

El 19 de septiembre de 2016 se adoptó la Declaración de Nueva York sobre Refugiados y Migrantes, donde los 193 Estados Miembros de la ONU reconocieron la necesidad de implementar un enfoque integral sobre la movilidad humana. Más recientemente se ha logrado establecer un primer acuerdo intergubernamental donde se abordan todas las dimensiones de la migración internacional, nos estamos refiriendo al Pacto Mundial para una Migración Segura, Ordenada y Regular (A/RES/73/195), resultado de la Conferencia intergubernamental celebrada en Marrakech en 2018, que trata de ubicar en el epicentro de las políticas a los migrantes y sus derechos, que son los derechos humanos. De la misma manera, en este documento, se establecen las obligaciones de los Estados en materia migratoria encaminadas a reducir los riesgos y vulnerabilidad de quién migra y a proporcionar las condiciones necesarias para que todas las personas migrantes puedan convertirse en agentes activos dentro de la sociedad. También en el año 2018, se aprobó el Pacto Mundial sobre Refugiados habida cuenta de la complejidad y variedad de situaciones que afectan a las personas refugiadas y que requieren de protección, asistencia y soluciones adaptadas (ACNUR, 2018; UNHCR, 2018).

Centrándonos en los datos, según las estimaciones que se hacen desde la OIM (2019), podríamos afirmar que existen en el mundo más de 272 millones de migrantes internacionales, muy por encima de las predicciones hechas para 2050, que cifraban que podrían existir alrededor de 230 millones de personas en otros

países que no fuesen el de origen. El número de personas que se han desplazado dentro del mismo estado es mucho mayor, se calcula que podría haber más de 740 millones. Las razones que empujan a unos y otros a embarcarse en el fenómeno migratorio son diversas: conflictos armados, pobreza, desigualdad, violencia, desastres naturales, búsqueda de una mayor calidad de vida, la mejora en el empleo, acceso a la educación, protección social, salud... no existiendo por tanto una única causa, pero siendo la progresiva globalización un añadido a todas ellas. Apoyándonos también en el último informe de ACNUR (2022) sobre los desplazamientos forzados, vemos que el número de personas que se han visto obligadas a dejar sus vidas atrás y buscar un nuevo comienzo es de 89,3 millones. Cada año las cifras aumentan.

Es evidente que existe una preocupación a nivel mundial por el fenómeno migratorio, y el derecho a la libertad de movimiento. Ejemplo de ello es la inclusión de la cuestión migratoria en la Agenda 2030, que tiene un espacio reservado, concretamente en el ODS 10.7, donde se anima, a los distintos estados, a la redacción e implementación de políticas de migración responsables y bien gestionadas que procuren “facilitar la migración y la movilidad ordenada, seguras, regulares y responsables de las personas” (Naciones Unidas, 2020; CEAR, 2021).

3. LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL COMO OBJETIVO

Ante un escenario como el planteado en los epígrafes anteriores, en el que el derecho a la educación debería estar garantizado para todas las personas y donde no se puede dar la espalda a la realidad que suponen los fenómenos migratorios, es requisito indispensable entender la educación como una capacitación de todas las personas para que puedan participar de manera efectiva en la sociedad en la que conviven, debiendo además favorecer la comprensión y la tolerancia entre sus miembros. Estamos hablando de una educación intercultural, que es una respuesta al reto de proporcionar una educación de calidad a todos, donde se produzca un diálogo entre culturas, creencias y religiones, de manera que se construyan sociedades sostenibles, tolerantes y responsables.

Deben abandonarse los modelos tradicionales que abogaban por atender educativamente a quien migraba o sus descendientes de manera complementaria, en escuelas o aulas diferenciadas.

Lo mismo ocurre con aquellas perspectivas educativas que defendían que la educación debía basarse en que los recién llegados aceptaran la cultura mayoritaria, refiriéndose a procesos de asimilación o enculturación. La educación compensatoria en la que, en algún momento, no muy lejano, se encasilló a quién pertenecía a grupos étnicos o culturales minoritarios es ya parte del pasado. En el momento actual resulta también insuficiente hablar de educación multicultural, porque es cierto que existen múltiples y muy variadas culturas que coexisten en el espacio y en el tiempo, pero si queremos atender verdaderamente a la población, ofreciendo una educación de calidad, debemos tratar de llegar más allá, buscar el diálogo, la escucha, la participación y el respeto por las diferencias de todos los miembros de la sociedad y teniendo como base los derechos humanos que son innegables (Consejo de Europa, 2015; (Naciones Unidas, 1993; Naciones Unidas, 1990).

Una verdadera educación intercultural deberá partir del respeto de la identidad cultural de quien aprende, proporcionando una educación de calidad que se adecúe a las características individuales, que se base en la adquisición de competencias para participar plena y activamente en la sociedad, respetando las diferencias y desarrollando la solidaridad entre individuos, grupos y naciones (Unesco, 2006). No caben las iniciativas individuales, deben ser las políticas educativas de los territorios los que cumplan esta misión: la inclusión pasa por la educación. Los planes de estudio de todos los niveles educativos deben contagiarse de esa visión intercultural, para respetar el derecho a la educación y a la libre movilidad. Lo mismo ocurre con la formación de los profesionales del ámbito educativo, de contextos formales y no formales. Su formación debe incluir de manera específica los principios de la educación intercultural para que puedan implementarlos en las aulas y en las calles, para que exista una mayor disposición hacia la diversidad (Consejo de Europa, 2015).

4. REFERENCIAS

- ACNUR. (2016). *Declaración de Nueva York para los Refugiados y los Migrantes*. <https://tinyurl.com/2pytfas6>
- ACNUR. (2018, septiembre). *Pacto mundial sobre refugiados: guía rápida del ACNUR*. <https://www.acnur.org/5bbe32564.pdf>
- ACNUR. (2022). *Tendencias globales de desplazamiento formado en 2021*. <https://tinyurl.com/2gt5kpor>
- Cachazo, A. (2022). El ODS 4 y las migraciones. Sánchez Sánchez, G. & Esteban Frades, S. (Eds.), *Políticas para una educación inclusiva, equitativa y de calidad:*

una visión desde España, Portugal e Iberoamérica: homenaje al profesor Dr. José M^a Hernández Díaz (pp. 45-54). Ediciones Universidad de Salamanca. <https://tinyurl.com/2fnvpn9k>

Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea (2016/C 202/02) [Diario Oficial de la Unión Europea]. (2016, junio 7). Eur_lex. <https://tinyurl.com/2lujadky>

CEAR. (2021). *La Agenda 2030 y las personas migrantes y refugiadas*. https://www.cear.es/wpcontent/uploads/2021/07/informe-ODS_CEAR.pdf

Consejo de Europa. (2015, diciembre 15). *Informe conjunto de 2015 del Consejo y de la Comisión sobre la aplicación del marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación (ET 2020) Nuevas prioridades para la cooperación europea en educación y formación*. Diario Oficial de la Unión Europea. <https://tinyurl.com/2lag5pra>

Consejo de la Unión Europea. (2009, mayo 28). *Conclusiones del Consejo de 12 de mayo de 2009 sobre un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación (ET2020)*. Diario Oficial de la Unión Europea. <https://tinyurl.com/2k74t7sj>

Consejo de la Unión Europea. (2021, febrero 26). *Resolución del Consejo relativa a un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación con miras al Espacio Europeo de Educación y más allá (2021-2030)*. Diario Oficial de la Unión Europea. <https://www.boe.es/doue/2021/066/Z00001-00021.pdf>

Constitución Española, de 29 de diciembre de 1978. (1978, diciembre 29). *BOE (311)*. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1978-31229>

Dávila, P., & Naya, L. M. (2009). El derecho a la educación en Europa: una lectura desde los derechos del niño. *Bordón*, 61(1), 61-75.

Gómez del Prado, J. L. (2005). El derecho a la educación y la educación de los derechos humanos en el ámbito de las Naciones Unidas. Contreras Mazarío, J.M. & Suárez Pertierra, G. (Eds.), *Interculturalidad y educación en Europa* (pp. 79-118). Tirant lo Blanch.

Janne, H. (1973). Pour une politique communautaire de l'éducation. Informe presentado a la Comisión Europea el 27 de febrero de 1973 (Comisión Europea, *Boletín de las Comunidades Europeas*, S10/1973)

Millán, L. (2005). El derecho a la educación en la jurisprudencia del Tribunal Europeo de Derechos Humanos. Contreras Mazarío, J.M. & Suárez Pertierra, G. (Eds.), *Interculturalidad y educación en Europa* (pp. 119-160). Tirant lo Blanch.

Ministerio de Educación y Formación Profesional (2009). *Marco estratégico de Educación y Formación ET2020*. <https://tinyurl.com/2nyajgsh>

- OIM. (2019). *La migración en la agenda 2030. Guía para profesionales*. <https://www.refworld.org.es/pdfid/5bbf92c94.pdf>
- OIM. (2021). *Migración y migrantes: panorama mundial*. McAuliffe, M. & Triandafyllidou, A. (Eds.), *Informe sobre las Migraciones en el Mundo 2022* (pp. 21-51). Organización Internacional para las Migraciones. <https://tinyurl.com/2ewlg5ag>
- Naciones Unidas. (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos* <https://tinyurl.com/2ebfyp04>
- Naciones Unidas (1966). *Pacto internacional de Derechos Civiles y Políticos*. <https://tinyurl.com/2nytv44m>
- Naciones Unidas (1976). *Pacto internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales*. <https://tinyurl.com/287f29nu>
- Naciones Unidas. (1990). *Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583_spa
- Naciones Unidas. (1993). *Declaración y Programa de Acción de Viena*. <https://tinyurl.com/2m5qy2se>
- Naciones Unidas. (1998, febrero 11). *Principios rectores de los desplazamientos internos*. <https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/BDL/2001/0022.pdf>
- Naciones Unidas. (2019). *A/RES/73/195. Pacto Mundial para la Migración Segura, Ordenada y Regular*. <https://tinyurl.com/2qp25c57>
- Naciones Unidas. (2020). *Metas del objetivo 10. Reducir las desigualdades entre países y dentro de ellos*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/inequality/>
- UNESCO. (2006). *Directrices de la UNESCO sobre la Educación Intercultural*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000147878_spa
- UNESCO. (2016). *Educación 2030. Declaración de Incheon: hacia una educación inclusiva, equitativa, de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos*.
UNESDOC Biblioteca Digital.
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa
- UNHCR. (2018). *Pacto mundial sobre refugiados*. <https://www.unhcr.org/5b3633267.pdf>

PERCEPCIÓN DE LOS PROFESIONALES DE CUIDADOS PALIATIVOS PEDIÁTRICOS DEL HOSPITAL SANT JOAN DE DÉU DE BARCELONA SOBRE LA PROTECCIÓN INTEGRAL DEL PACIENTE: DETECCIÓN DE MALTRATOS INFANTILES Y ROL DE LA TRABAJADORA SOCIAL

Balma Soraya Hernández Moscoso

Hospital Sant Joan de Déu Barcelona

Josep Maria Torralba Rosselló

Universitat de Barcelona

1. INTRODUCCIÓN

Los niños/as con graves enfermedades y necesidades paliativas presentan *alta complejidad* relacionada con su estado físico, dependencia a aparatos de cuidado específicos, discapacidad, polimedicación e ingresos continuados. Conociendo que los niños/as que presentan discapacidad y dependencia tienen mayor probabilidad de sufrir maltratos infantiles, se hace de especial importancia la sensibilidad de los equipos profesionales en la detección de indicadores de *alta vulnerabilidad y riesgo social*.

En el marco de esta investigación, se han mantenido diez entrevistas semi-estructuradas con profesionales del equipo de Cuidados Paliativos Pediátricos (CPP) del Hospital Materno-Infantil Sant Joan de Déu de Barcelona, y se han explorado sus percepciones ante los buenos tratos a la infancia, la detección de indicadores de riesgo, su papel en la protección integral a la infancia y el rol de la trabajadora social en el equipo.

Los objetivos de esta comunicación son compartir las percepciones de los profesionales entrevistados, mostrar el análisis de categorías construidas, y reflexionar sobre la importancia de la sensibilización de los profesionales sanitarios ante la protección integral infantil.

2. LA PROTECCIÓN INTEGRAL A LA INFANCIA EN CUIDADOS PALIATIVOS PEDIÁTRICOS.

Los *cuidados paliativos pediátricos* se definen como la atención médica, psicosocial y espiritual que se ofrece a niños/as y adolescentes con enfermedades limitantes para la vida. Al entenderse una asistencia integral y multidisciplinar en un momento de

complejidad clínica y vulnerabilidad social, los profesionales sanitarios implicados tienen la responsabilidad de asegurar el buen trato al paciente detectando indicadores de riesgo y llevando a cabo la intervención oportuna. La trabajadora social, como miembro experto del equipo, puede jugar un papel importante en la sensibilización y educación de otros profesionales en la *protección integral* del niño/a.

2.1. Buenos tratos, desprotección y maltratos infantiles.

La comunicación, el cuidado y la educación oportunas durante la infancia y la adolescencia son factores protectores que aseguran el correcto desarrollo. Siguiendo las tesis de Barudy (2005), se conceptualizan los *buenos tratos a la infancia* como todas aquellas acciones basadas en el afecto y el cuidado que proporcionan a los niños la cobertura de sus necesidades básicas y la seguridad para crecer, educarse y desarrollar su identidad en salud y libertad.

Cuando el entorno familiar no tiene las herramientas oportunas para el cuidado de pacientes gravemente enfermos, la *vulnerabilidad* intrínseca puede aumentar apareciendo una situación de *desprotección infantil* (Intebi, 2009). Si ésta se instala de manera crónica, por acción u omisión, se estaría incurriendo en un maltrato infantil.

Aunque existen diversas definiciones de los maltratos infantiles como fenómeno multicausal, hay que intentar siempre como profesionales sanitarios asegurar los buenos tratos y el cumplimiento de los derechos básicos de la infancia.

2.2. Rol de la trabajadora social sanitaria.

Los *buenos tratos* en un entorno sanitario tan específico como es la atención paliativa, se relaciona con el cuidado correcto y la adhesión al tratamiento. La intervención de la trabajadora social se centra en la promoción de los buenos tratos en el ámbito familiar con la prevención de *factores de riesgo* vinculados a aspectos sociales y culturales.

Tal como señala Jones (2012), teniendo en cuenta que la evidencia científica muestra la alta probabilidad de maltratos en niños/as con alta discapacidad o dependencia, se revela de especial importancia el *rol protector de la trabajadora social*, monitorizando la seguridad del menor ante posibles elementos que puedan favorecer una sobrecarga de los cuidadores y/o *claudicación* en el cuidado, *vulnerabilidad*

extrema o maltratos del tipo que sean. La trabajadora social se presenta como una figura capaz de educar y sensibilizar al resto de miembros del equipo sobre circuitos, *factores protectores* y creación de recursos que faciliten una *parentalidad positiva*, y un entorno seguro y saludable.

3. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

Para este estudio, se ha llevado a cabo una investigación unicéntrica con profesionales del Servicio de Atención Paliativa y Paciente Crónico Complejo (c2p2) ubicado en el Hospital Materno Infantil Sant Joan de Déu de Barcelona. De carácter exploratorio y descriptivo (Cubo et al., 2012), se realiza una aproximación teórica, la construcción de 10 entrevistas semi-estructuradas a través del marco conceptual y la recopilación de datos a través de pediatras, enfermeras, trabajadoras sociales, agentes espirituales y psicólogas.

Tabla 1

Preguntas sobre aspectos del cuidado, sociales y relacionales.

Concepto teórico	Preguntas
Aspectos del cuidado, sociales y relacionales.	¿Crees que hay sesgos a nivel social y cultural que influyen en lo que pedimos a los padres y madres que deberían ser un buen cuidado?
	¿Podrías definir los buenos tratos?
	¿Y los malos tratos?
	¿Cuál sería tu rol en relación a la protección del paciente menor de edad?
	¿Qué haces cuando detectas malos tratos o falta de buenos tratos?
	¿Qué rol tiene la trabajadora social en relación a la protección del menor ante situaciones de vulnerabilidad y riesgo?

Fuente: Elaboración propia.

Tras una primera lectura de las entrevistas y su contraste con el marco conceptual, se han construido las siguientes categorías de análisis:

- *Concepción social y cultural del cuidado,*
- *Definición de buenos tratos y malos tratos,*
- *Caracterización del rol profesional ante la protección al menor.*

Para el análisis de los datos cualitativos, se ha utilizado el software Atlas-Ti v.22 y se ha analizado el contenido a través del estudio de caso (Yin, 1994).

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN: PERCEPCIÓN DE LOS PROFESIONALES

Se han mantenido 10 entrevistas semiestructuradas a un agente espiritual, dos trabajadoras sociales, tres pediatras, una psicóloga y tres enfermeras. La mayoría (80%) fueron mujeres con una edad media de 38 años. En un 70%. su experiencia oscilaba entre el año y los cinco años.

4.1 **Concepción social y cultural del cuidado.**

Los profesionales participantes ponen el foco en la diversidad social y cultural de las familias que acompañan, tal y como se muestra en el siguiente fragmento de entrevista: *“Hay mucha diversidad. Cada familia es un mundo”* (EP5). Como explicitó Wiener (2013) al destacar aspectos culturales como factores que influyen en el cuidado, los entrevistados relacionan justamente las distintas maneras de entender el cuidado con las diferencias sociales y culturales que encuentran en las familias, tal y como se ilustra en la siguiente cita de entrevista: *“Sea por origen, por estatus socioeconómico, sea por tradiciones personales, las cosas se hacen muy diferentes”* (EP7). Y también en la siguiente cita: *“Cada familia tiene en su cabeza lo que es la crianza y depende del aprendizaje que hayan tenido. Nuestra idea de crianza es una pero no estamos en su casa, ni conocemos su sistema”*. (EP10)

Cabe destacar que uno de los aspectos sociales y culturales del cuidado tiene que ver con el *mandato de género* de la mujer como madre y cuidadora (Mercader, 2022). Así los profesionales detectan que ellos también consideran que esa es la normalidad, tal y como se ejemplifica en el siguiente fragmento de entrevista: *“Se siguen atribuyendo las capacidades en función de los roles de género”* (EP2). También observable en esta otra cita de entrevista: *“Damos por hecho que la cuidadora será la mamá, que la mamá es la que tiene que estar capacitada y si la mamá falta en esto o en lo otro entonces es que hay una negligencia”*. (EP10)

4.2. Definición de buenos tratos y malos tratos.

Todos los perfiles profesionales explicitan la dificultad para definir los límites entre buenos tratos y maltratos, tal y como se muestra en este fragmento de entrevista: *Es verdad que hay situaciones que está claro, que si no le dan medicación, vemos claro que eso no está bien. Pero otras, como quizá no darle atención, no ducharle cada día, quizá hay unos límites más difíciles de aclarar*” (EP7). También en esta otra cita de entrevista: *“Yo creo que al final los buenos tratos son un espectro y no tanto un marco concreto, es un espectro muy difícil de definir y donde solo puedes detectar los extremos”* (EP3). Y en este otro comentario queda patente dicha dificultad, así como la falta de conocimiento de los circuitos, tal y como se ilustra en el siguiente fragmento de entrevista: *“Sinceramente el circuito no me lo sé. Yo si tengo que activar DGAlA o algo, no lo sé”*. (EP9)

Pese a ello, son capaces de delimitar una definición para maltratos que orientaría su intervención en los mismos, tal y como se ejemplifica en la siguiente cita: *“Todo que aquello que le merma su calidad de vida, que no da lo mínimo que necesita a nivel físico, social, espiritual, emocional”* (EP8). Y en el siguiente fragmento de entrevista: *“Los maltratos, aunque pueda haber situaciones en las que pudiera haber debate sí lo son o no, hablaríamos de algo que se describe como una acción u omisión que genera un impacto negativo a nivel amplio emocional, físico, de necesidades básicas. En una persona, en este caso, en un niño o niña”* (EP4). Y también se muestra en la siguiente cita: *“Yo creo que sí. Un maltrato físico seguro que sí, porque es evidente...”*. (EP9)

4.3. Caracterización del rol profesional ante la protección integral del niño/a.

Los profesionales entrevistados comparten que además de las posibles dificultades en la detección, tienen resistencias a la hora de informar a los servicios oportunos y actuar con las familias, tal y como se ilustra en el siguiente fragmento de entrevista: *“Esto queda en familia, no levantes cosas que son culturales”* (EP10). Y también se ejemplifica en la siguiente cita de entrevista: *“Como nadie te lo ha contado, no sabes cómo funcionan las cosas, y ojos que no ven, ojos que no sienten. Y creo que es importante empezar, o que creciera esta cultura de indagar más allá para detectar estos indicadores”*. (EP5)

Los profesionales verbalizan en sus relatos la importancia de la intervención profesional, tal y como se muestra en el siguiente fragmento de entrevista: “*Si tú crees que hay un maltrato, una situación negligente, de maltrato. Tienes la responsabilidad de averiguar si esto es así*” (EP10). Y también en la siguiente cita: “*Primero una exploración bien hecha, determinar que existe un maltrato, puede estar muy escondido, disimulado, este juicio crítico de hacer una valoración cuidadosa*”. (EP6)

5. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE MEJORA

La protección integral de la infancia es una responsabilidad de toda la sociedad. En el caso de los profesionales sanitarios, es una obligación. Los profesionales de cuidados paliativos pediátricos tienen una posición privilegiada para el acompañamiento y la promoción de buenos tratos, educando y sensibilizando a las familias. Los testimonios de los profesionales en este estudio ayudan a comprender la dificultad para poner el límite entre lo que es *buen trato* y *maltrato*. Esto les lleva a superar los obstáculos para poder reconocer los maltratos, aunque aseguran en su mayoría poder identificar los que son físicos.

Es destacable la percepción que tienen sobre su rol profesional en la protección integral como garantes de la misma, a la vez que expresan resistencias a informar o poner en marcha los mecanismos oportunos. Son conscientes, a su vez, de que hay muchos aspectos sociales y culturales de las familias que tiñen la concepción de buenos y maltratos, pero también personales que generan resistencias a la hora de abordarlos.

Se haría imprescindible una mayor sensibilización y educación para asegurar que todos los profesionales sanitarios conozcan su obligación de protección integral a la infancia.

6. REFERENCIAS

- Barudy, J. y Dantagnan, M. (2005). *Los buenos tratos a la infancia, parentalidad, apego y resiliencia*. Gedisa.
- Cubo, L., Puiatti, H. y Lacon, N. (2012). *Escribir una tesis: manual de estrategias de producción*. Comunicarte.
- Intebi, I.V. (2009). *Intervención en casos de maltrato infantil*. Gobierno de Cantabria.

- Jones, L. (2012). Prevalence and risk of violence against children with disabilities. *Lancet*, 380, 899-907.
- Leininger, M. (1991). *Culture care diversity and universality : a theory of nursing*. National League for Nursing Press.
- Mercader, B. (2022). Mujeres cuidadas por hombres : percepciones de un cambio de rol. Un estudio cualitativo. *Gerokomo*, 33(2).
- Wiener, L. (2013). Cultural and religious considerations in pediatric palliative care. *Palliative Support Care*, 11(1), 47-67.
- Yin, R. (1994). *Investigación sobre estudio de casos. Diseño y métodos*. Sage.

HABILIDADES AUTOPERCIBIDAS HACIA LA INCLUSIÓN DE FUTUROS DOCENTES

Carmen del Pilar Gallardo-Montes

Universidad de Granada

Inmaculada García-Martínez

Universidad de Granada

Lara Checa Domene

Universidad de Granada

1. INTRODUCCIÓN

La educación inclusiva (EI) pretende ante todo, la educación de la totalidad del alumnado, independientemente de que este presente o no diversidad funcional, así como su origen, condición o contexto (Triviño-Amigo et al., 2022). Además, la EI va más allá del aula, pues abarca un paradigma social de derechos y calidad de vida (Ainscow et al., 2009; Verdugo, 2009).

Las prácticas inclusivas dentro y fuera de las clases ordinarias son importantes para la implementación fluida de una EI basada en las necesidades educativas específicas de los estudiantes (Sharma et al., 2012). Para que el ideal de EI se mantenga en el tiempo, juega un papel fundamental el docente, pero no solo el que está activo, sino el que está en formación, pues representará al profesorado del futuro. Esto es determinante, ya que la implementación de prácticas inclusivas efectivas dependen significativamente de los sentimientos del docente con respecto a la discapacidad (Jordan et al., 2009). A esto debe sumarse que la presencia de actitudes positivas hacia la inclusión presenta un efecto directo en la calidad de la EI (Vogiatzi et al., 2021). En este sentido, no solo resulta imprescindible una buena actitud, sino que las preocupaciones del profesorado son igualmente vitales en este proceso (Miesera et al., 2018). Estas preocupaciones, parten a menudo de la formación inicial (Oswlad y Sward, 2011; Tanriverdi, 2016), por lo que el proceso de enseñanza-aprendizaje en la Educación Superior en dichos términos debe de ser muy respetuoso, tolerante y empático.

Diversidad de estudios han realizado análisis actitudinales con la escala SACIE-R (Sentimientos, Actitudes y Preocupaciones hacia la Educación Inclusiva) sobre la EI a profesorado y, concretamente, a docentes en formación. AlMahdi y Bukamal (2019) analizan las actitudes de futuros docentes en Baréin. Estos detectan buenas

actitudes hacia la inclusión, pero ciertas preocupaciones y diferentes sentimientos hacia la diversidad. Flores y Villardón (2014) destacan valores medios en cuanto a la actitud hacia la inclusión de futuros maestros de inglés en Honduras. Gallego y Rodríguez (2021) revelan creencias positivas sobre la inclusión en futuros docentes de Granada (España). Navarro-Mateu et al. (2020) indican que los estudiantes de magisterio de Valencia (España) muestran niveles medio-altos en actitudes inclusivas. Así mismo, Peparah et al. (2021) también hallan una buena actitud hacia la inclusión por parte de futuros maestros de Ghana.

En general, según la literatura revisada, las actitudes hacia la EI son buenas, aunque puedan presentar cierto margen de mejora en algunos términos, ya que los sentimientos y preocupaciones acerca de la diversidad hacen sentir de modos distintos al profesorado en formación. Por este motivo, este estudio pretende indagar acerca de los sentimientos, actitudes y preocupaciones hacia la EI por parte de futuros docentes de la universidad de Granada.

2. MÉTODO

Se trata de un estudio cuantitativo, con diseño no experimental, descriptivo de contraste y transversal.

2.1. Participantes

La muestra de esta investigación estuvo compuesta por 135 estudiantes de 2º curso del grado en Educación Primaria de la universidad de Granada, de los cuales 88 fueron mujeres (65,2%) y 47 fueron hombres (34,8%).

2.2. Instrumento

Para medir las actitudes hacia la inclusión por parte del alumnado participante se empleó la escala “The Sentiments, Attitudes and Concerns about Inclusive Education Revised (SACIE-R) scale for measuring teachers’ perceptions about inclusion” (Forlin et al., 2011). Esta cuenta con 15 ítems que atienden a una escala de respuesta tipo Likert (1 = Completamente de acuerdo; 4 = Completamente en desacuerdo) y se agrupan en 3 dimensiones: *Factor 1. Sentimientos*, acerca de la involucración con personas con diversidad funcional; *Factor 2. Actitudes*, aceptación de estudiantes con distintas necesidades de apoyo y sentimientos hacia sus diferencias; *Factor 3. Preocupaciones*, preocupaciones y percepciones hacia la educación inclusiva.

El instrumento obtuvo un Alpha de Cronbach aceptable ($\alpha = ,797$), lo que determinó una buena consistencia interna, al igual que ocurrió en su versión original ($\alpha = ,830$), en la que se administró el instrumento a futuros docentes que cursaban la asignatura de Educación Especial (Forlin et al., 2011).

2.3. Procedimiento

La escala SACIE-R fue administrada a través de *Google Forms* durante la asignatura “Atención a la diversidad en Educación Primaria”. Se informó al estudiantado sobre la confidencialidad, anonimato y exclusividad de los datos con fines de investigación.

Además, se contó con el informe favorable por parte del Comité de Ética en Investigación Humana (CEIH) (3132/CEIH/2023) del Vicerrectorado de Investigación y Transferencia de la Universidad de Granada (España), ya que, al tratarse de una investigación con seres humanos, se debía de informar acerca del cumplimiento de la normativa ética y de anonimato (aprobado en la declaración de Helsinki).

2.4. Análisis de datos

Los datos recogidos fueron analizados con el paquete estadístico SPSS versión 26.0 para Windows. Se calcularon estadísticos descriptivos, medidas de tendencia central y frecuencias (porcentajes).

3. RESULTADOS

La Tabla 1 presenta los resultados descriptivos de los tres factores resultantes de la escala SACIER-R. En general, las respuestas de los participantes alcanzaron un mayor acuerdo en los *Factores 2* (Actitudes) y *3* (Preocupaciones) y, un menor acuerdo, en el *Factor 1* (Sentimientos).

Tabla 1

Mínimos, máximos, media y desviación típica de las puntuaciones obtenidas en SACIE-R (N = 135)

Factor	Mínimo	Máximo	M	DT
Factor 1. Sentimientos (ítems 1-5)	1,20	4,00	2,96	,609
Factor 2. Actitudes (ítems 6-10)	1,00	4,00	2,42	,761
Factor 3. Preocupaciones (ítems 11-15)	1,00	4,00	2,37	,521

Nota. *M* = Media; *DT* = Desviación Típica

Respecto a los sentimientos, actitudes y preocupaciones sobre la educación inclusiva, de manera general, de acuerdo a los valores de la media y de la moda, las respuestas se posicionaron entre las opciones “De acuerdo” y “En desacuerdo (Tabla 2).

En el *Factor 1. Sentimientos*, los futuros docentes mostraron un mayor acuerdo al afirmar que les resultaría difícil superar el shock inicial al conocer a personas con discapacidades físicas graves (ítem 1), en sentirse mal si tuvieran alguna discapacidad (ítem 4) o por la idea de presentarla (ítem 5). Sin embargo, hubo menor acuerdo en sentir miedo por mirar directamente a la cara a una persona con discapacidad (ítem 2) o en tender a tener contactos breves y rápidos con personas con esta condición (ítem 3).

Para el *Factor 2. Actitudes*, el estudiantado indicó, con un mayor porcentaje de acuerdo, que el alumnado que tiene dificultades para expresar sus pensamientos verbalmente (ítem 6), que suspende exámenes con frecuencia (ítem 7) y que tiene falta de atención (ítem 9) debería estar en clases regulares. Por otro lado, hubo menos acuerdo en que el estudiante que necesita un programa académico individualiza (ítem 8) o el que requiere tecnologías comunicativas (por ejemplo, Braille y lengua de signos) (ítem 11) debería estar en clases ordinarias.

En el *Factor 3, Preocupaciones*, los participantes alcanzaron mayor acuerdo en la preocupación por la dificultad que les supondría prestar la atención adecuada a todos los alumnos en un aula inclusiva (ítem 12), en que el estudiantado con discapacidad no sea aceptado por el resto de la clase (ítem 14) y en no tener los conocimientos y habilidades necesarios para enseñar a dicho alumnado (ítem 15). Sin embargo, que la carga de trabajo aumentara con la presencia de alumnos con discapacidad en clase (ítem 11) o estar más estresado por contar en el aula con dichos estudiantes (ítem 13) no fue lo que más preocupó.

Tabla 2*Sentimientos, actitudes y preocupaciones sobre la educación inclusiva*

Ítem	<i>M</i>	<i>DT</i>	%			
			1	2	3	4
1. Me resulta difícil superar el shock inicial...	2,76	,899	9,6	25,9	43,0	21,5
2. Me da miedo mirar directamente a la cara...	3,42	,805	3,7	8,9	28,9	58,5
3. Tiendo a que los contactos con personas...	3,33	,773	2,2	11,9	36,3	49,6
4. Me sentiría fatal si tuviera una discapacidad...	2,84	,979	10,4	25,9	33,3	30,4
5. Me aterra la idea de que pueda acabar...	2,46	,968	18,5	32,6	33,3	15,6
6. Los alumnos que tienen dificultades para...	2,38	,897	17,8	37,0	34,8	10,4
7. Los alumnos que suspenden exámenes...	2,42	1,04	21,5	34,8	23,7	20,0
8. Los alumnos que necesitan un programa...	2,50	,913	15,6	32,6	38,5	13,3
9. Los alumnos con falta de atención...	2,38	,905	15,6	44,4	26,7	13,3
10. Los alumnos que requieren tecnologías...	2,46	,879	13,3	40,0	34,1	12,6
11. Me preocupa que mi carga de trabajo...	3,31	,796	3,0	11,9	36,3	48,9
12. Me preocupa que sea difícil prestar...	2,13	,845	23,0	47,4	23,0	6,7
13. Me preocupa estar más estresado...	3,08	,802	2,2	21,5	42,2	34,1
14. Me preocupa que los alumnos...	1,55	,808	61,5	25,9	8,9	3,7
15. Me preocupa no tener conocimientos...	1,76	,815	43,7	41,5	10,4	4,4

Nota. *M* = Media; *DT* = Desviación Típica

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Una buena actitud hacia la EI es esencial para garantizar el acceso equitativo a la educación, promover la igualdad de oportunidades, valorar la diversidad y preparar a los estudiantes para la vida en una sociedad inclusiva y globalizada.

En este sentido, el alumnado participante de la universidad de Granada presentó mejores puntajes en torno a las preocupaciones y actitudes hacia la EI, empero no mostró tanto acuerdo en cuanto a los sentimientos hacia la diversidad, coincidiendo así con AlMahdi y Bukamal (2019).

De manera más pormenorizada se destaca que, pese a mostrar preocupaciones hacia el alumnado diverso vinculadas a un trato justo en el aula con el resto de compañeros o la falta de formación específica para su atención, la presencia en clase de estudiantado con diversidad funcional no se vio como una carga extra a la jornada laboral o como un problema añadido al aula, como se ejemplificaban en los ítems 11 y 13 (Me preocupa que mi carga de trabajo aumente si tengo alumnos con discapacidad en mi clase; Me preocupa estar más estresado si tengo alumnos con

discapacidad en mi clase). También, las actitudes y aceptación del estudiantado con distintas necesidades de apoyo, así como el respecto a sus diferencias fueron buenas.

Sin embargo, no hubo mucho acuerdo en cuanto a la inclusión en aulas ordinarias del alumnado con discapacidad sensorial de tipo auditivo y visual (ítems 8 y 11), el cual requiere de apoyos más concretos, como el Braille o la Lengua de Signos, lo que puede denotar una preocupación del futuro profesorado hacia su empleo, precisamente por el desconocimiento técnico y práctico de estos sistemas alternativos de comunicación. Por otro lado, los sentimientos acerca de la involucración con personas con diversidad funcional fueron los peores valorados, destacando el ítem 1 “Me resulta difícil superar el shock inicial al conocer a personas con discapacidades físicas graves”. En este sentido, resultaría imprescindible implementar en la asignatura de “Atención a la Diversidad en Educación Primaria” o, de manera transversal en el grado universitario, actividades vinculadas al trato cercano con personas con dichas dificultades y necesidades, de cara a fomentar en el alumnado la familiarización con este tipo de discapacidades. Por otro lado, pese a esto, hubo un gran acuerdo en no sentirse bien con la idea de tener alguna discapacidad (ítems 4 y 5), la cual podría tener justificación, ya que el duelo a superar tras una situación así no sería lo más deseado. Aun así, no hubo posturas de rechazo hacia las diferencias, como mostraban los ítems 2 y 3 (Me da miedo mirar directamente a la cara a una persona con discapacidad; Tiendo a que los contactos con personas con discapacidad sean breves y los termino los más rápido posible).

En base a los hallazgos encontrados en esta investigación, se concluye que existen buenos sentimientos, actitudes y preocupaciones hacia la diversidad, pero con margen de mejora, tal y como mostraban los estudios previos mencionados con anterioridad (Flores y Villardón, 2014; Gallego y Rodríguez, 2021; Navarro-Mateu et al., 2020; Peprah et al., 2021). Algunas necesidades destacadas se vinculan principalmente con la falta de formación para atender de manera concreta a las necesidades del estudiante con diversidad funcional (Oswlad y Sward, 2011), como puede ser la escasez de formación inicial en torno a determinados Sistemas Aumentativos y Alternativos de la Comunicación (SAAC) y el desconocimiento y trato cercano con personas con diferentes dificultades. Como se reflexionaba al principio del estudio, la implementación de prácticas inclusivas efectivas depende significativamente de los sentimientos del docente con respecto a la discapacidad, así como de la atención a sus preocupaciones (Jordan et al., 2009; Miesera et al., 2018), por lo que resulta esencial mejorar el proceso formativo que se da desde la Educación Superior. Solo así se logrará atender a sus preocupaciones, las cuales

influyen notoriamente en su visión de la EI y en su futura práctica profesional (Vogiatzi et al., 2021).

5. REFERENCIAS

Ainscow, M., Dyson, A. y Booth, T. (2006). *Mejorando las Escuelas, desarrollando la Inclusión*. Routledge.

AlMahdi, O. y Bukamal, H. (2019). Pre-service teachers' attitudes toward inclusive education during their studies in Bahrain teachers college. *SAGE Open*, 1-19. <https://doi.org/10.1177/2158244019865772>

Flores, L. y Villardón, L (2014). Actitudes hacia la inclusión educativa de futuros maestros de inglés. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 9(1), 43-61. <https://acortar.link/IQs7LW>

Forlin, C., Earle, C., Loreman, T. y Sharma, U. (2011). The Sentiments, Attitudes and Concerns about Inclusive Education Revised (SACIE-R) scale for measuring teachers' perceptions about inclusion. *Exceptionality Education International*, 21(3), 50-65. <https://acortar.link/alUvZ0>

Gallego, J.L y Rodríguez, A. (2021). Teaching attitudes towards students with disabilities. *Mathematics*, 9, 1637. <https://doi.org/10.3390/math9141637>

Miesera, S., DeVries, J.M., Jungjohann, J. y Gebhardt, M. (2018). Correlation between attitudes, concerns, self-efficacy and teaching intentions in inclusive education evidence from German pre-service teachers using international scales. *Journal of Research in Special Educational Needs (JORSEN)*, 19(2), 103-114. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12432>

Navarro-Mateu, D., Franco, J. y Prado, V.J. (2020). Measuring attitudes towards inclusion among university students pursuing education degrees: descriptive study. *Culture and Education*, 32, 43-64. <https://doi.org/10.1080/11356405.2019.1705562>

Oswald, M. y Swart, E. (2011). Addressing South African pre-service teachers' sentiments, attitudes and concerns regarding inclusive education. *International Journal of Disability, Development and Education*, 58(4), 389-403. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2011.626665>

Prapah, M., Nketsia, W., Odame, L. y Agyei-Okyere, E. Predictors of the attitudes of preservice teachers toward teaching students with Down Syndrome in regular schools in Ghana. *Journal of Policy and Practise in Intellectual Disabilities*, 18(3), 229-239. <https://doi.org/10.1111/jppi.12379>

Sharma, U., Loreman, T. y Forlin, C. (2012). Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12(1), 12-21. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2011.01200.x>

Tanriverdi, A. (2016). Adaptation of the sentiments, attitudes, and concerns about inclusive education revised (SACIE-R) scale on a Turkish Population. *Academic Research International*, 7(1), 123-134. <https://acortar.link/PFtgHj>

Triviño-Amigo, N., Barrios-Fernández, S., Mañanas-Iglesias, C., Carlos-Vivas, J., Mendoza-Muñoz, M., Adsuar, J.C., Acevedo-Duque, Á. y Rojo-Ramos, J. (2022). Las percepciones de los docentes españoles sobre su preparación para la educación inclusiva: la Relación entre la edad y los años de experiencia docente. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(9), 5750. <https://doi.org/10.3390/ijerph19095750>

Verdugo, M.Á. El cambio educativo desde una perspectiva de calidad de vida. *Revista de Educación*, 349, 23-43. <https://acortar.link/86Spbq>

Vogiatzi, X.A., Charitaki, G. y Kourkoutas, E. (2023). Assessing psychometric properties of the sentiments, attitudes and concerns about inclusive education scale in a greek-speaking sample of in-service teachers. *Technology, Knowledge and Learning*, 28, 207–223. <https://doi.org/10.1007/s10758-021-09554-x>

EXPERIENCIA FORMATIVA EN EDUCACIÓN SUPERIOR PARA LA MEJORA DE LAS ACTITUDES HACIA LA INCLUSIÓN

Inmaculada García-Martínez

Universidad de Granada

Lara Checa-Domene

Universidad de Granada

Carmen del Pilar Gallardo-Montes

Universidad de Granada

1. INTRODUCCIÓN

1.1. Formación sobre Educación Inclusiva en docentes en formación

Las aulas de los centros educativos son cada vez más diversas. Esta diversidad implica que sea necesario reconocer que existe multiplicidad de caracteres en el alumnado, al igual que también prevalecen diferentes formas de aproximarse al saber, motivado por su estilo de aprendizaje y sus propias características y capacidades (Intxausti et al., 2017).

En consecuencia, se observa cómo esta diversidad supone un reto para los docentes (Sánchez Serrano et al., 2021), que deben hacer ajustes y cambios sobre su propia planificación y actuación docente con la finalidad de satisfacer las necesidades y demandas tradicionales y emergentes de su alumnado. La experiencia del profesorado es un importante talismán que contribuirá a que fortalezcan su actuación profesional y, por ende, se vayan profesionalizando a medida que vayan enfrentándose a nuevas situaciones desafiantes para ellos (Martín-Romera y García-Martínez, 2018).

No obstante, previo a su irrupción al mundo laboral, la formación inicial docente va a desempeñar un papel igualmente protagonista, pues condicionará tanto lo que los futuros docentes saben para poder afrontar la atención a la diversidad, como la actitud que van a tener sobre las capacidades de su alumnado.

Específicamente, se ha observado cómo la formación en inclusión ha ido evolucionando en la medida en la que lo ha hecho la evolución de la disciplina de Educación Inclusiva, en base a avances científicos fundamentados en la propia práctica inclusiva (León Guerrero y Crisol Moya, 2022). Asimismo, se observa como

la formación para la atención a la diversidad ha estado condicionada por los marcos legislativos que han regulado las prácticas inclusivas en los centros, en términos de adquirir competencias que fuesen acordes a los modos de trabajar en las aulas inclusivas.

Esta evolución también ha condicionado la atención educativa esbozada y realizada para atender a la diversidad (Skiba et al., 2008). De esta forma, se observa como la atención educativa va a estar supeditada a los modelos de enseñanza y el paradigma sobre el que se asienta el docente en la arquitectura de situaciones de aprendizaje que sean significativas para todo el alumnado, con independencia de las casuísticas particulares de cada alumno. A su vez, estos modelos de enseñanza y la epistemología serán los que aportarán coherencia a la transposición didáctica, seleccionándose unas estrategias metodológicas y docentes en detrimento de otras, para poder cubrir las necesidades educativas de todo el alumnado, de acuerdo con su perfil psicoevolutivo y el contexto donde tengan lugar las situaciones de aprendizaje.

1.2. Aproximación al concepto de Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE), clasificación y atención educativa

El alumnado NEAE surge en el ámbito español en 2006, con la Ley Educativa Orgánica (LOE, 2006), con la intención de diseñar respuestas educativas adaptadas a la diversidad de las aulas. En concreto, engloba a alumnos que tienen un rendimiento inferior o superior respecto a su grupo de referencia, aquellos que tienen una diferencia significativa respecto a la media de su grupo de referencia en alguno de los ámbitos de desarrollo e incluso, aquellos que debido a sus características contextuales y su historia escolar, poseen cierta desventaja respecto a sus compañeros, lo que afecta directamente a la cantidad y calidad de lo que aprenden estos alumnos.

En relación con el entramado formativo necesario para atender a la diversidad, aflora la variedad de necesidades educativas que presenta el alumnado, de acuerdo a la tipología del colectivo con NEAE al que pertenezcan y sus singularidades que les hacen únicos. De igual modo, es preciso apuntar que estas clasificaciones han ido fluctuando hasta el momento actual, en base a las aportaciones científicas realizados en el campo. Así, en la actualidad, dentro del colectivo con NEAE se establecen cuatro grandes grupos, de acuerdo a la legislación vigente en el contexto español: Necesidades Educativas Especiales (NEE), Dificultades de Aprendizaje (DA), Compensación Educativa y Altas Capacidades. En consonancia, la misión principal

de los docentes será atenderlos de acuerdo a las directrices previstas en la legislación, las circunstancias contextuales y las necesidades demandadas por cada uno en cada caso.

2. DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA

La experiencia presentada tenía el objetivo de mejorar el conocimiento y las actitudes que futuros docentes de Educación Primaria tenían para la atención a la diversidad, en el marco de una asignatura troncal del programa de estudios de la titulación del Grado de Educación Primaria, en la Universidad de Granada. En concreto, se pretendió que los aspirantes a maestro fuesen capaz de considerar y establecer diferentes grados de dificultad en la elaboración de materiales didácticos dirigidos a alumnado que se encontraban en una modalidad de escolarización de centro de Educación Especial.

2.1. Diseño de la experiencia

La experiencia consistió en la elaboración de materiales inclusivos adaptados para alumnado escolarizado en un centro de Educación Especial, que tuvo una duración de 6 semanas. Esta experiencia se estructuró en tres fases claramente delimitadas.

En la primera de ellas, se hizo una aproximación conceptual sobre los diferentes colectivos con NEAE, con la intención de dotarles de una base sólida sobre las características que presentaban y las necesidades educativas que demandaban de acuerdo con sus peculiaridades. Una vez enseñada esta parte, se les presentó una caracterización del centro y el perfil del alumnado al que iban a dirigirse los materiales que tendrían que elaborar para ponerlos en práctica en la última fase de la experiencia. Esta fase culminó con una visita al centro.

La segunda fase se correspondió con la elaboración de materiales adaptados para este perfil de alumnado. Para ello, se utilizó la estrategia metodológica de grupos cooperativos, conformándose grupos de 4-5 personas. Cada grupo tenía que diseñar actividades dirigidas a la adquisición o consolidación de una de las áreas de desarrollo. Este proceso de elaboración de los materiales fue supervisado por la docente de la asignatura y por profesionales del centro de educación especial. De igual forma, en esta fase se distribuyeron roles entre el alumnado, de forma que había responsables de los materiales elaborados, que eran los que se iban a encargar de mostrarlos a los estudiantes y realizar las adaptaciones que fuesen necesarias para

que todos pudieran utilizarlos; la figura de acompañantes, cuya principal misión era ir acompañando a un alumno asignado por todas las estaciones, ayudando a los compañeros de las estaciones en la realización de la adaptación del material, si fuese preciso; y la figura de los animadores, que tenían que entretener a los niños durante su transición a las distintas estaciones y satisfacer las necesidades que pudieran aparecer durante las cuatro horas que duraba esa experiencia.

Por último, la tercera fase de la experiencia correspondió con la fase de campo y culminó con la actividad “Feria del Juego”, donde los estudiantes del grado fueron al centro de educación especial a presentar los materiales elaborados y comprobar en primera persona su eficacia o no. Esta fase concluyó con una reflexión final que se hizo, una vez terminada la jornada en el centro específico, la semana posterior a esta excursión, ya que se pretendía que los aspirantes a maestros reflexionasen y digiriesen todo lo vivido durante todo el periodo de la experiencia, al tiempo que fuesen capaces de identificar cómo se habían sentido.

2.2. Feria del Juego como producto final de la experiencia

Tras el trabajo realizado durante seis semanas en el aula, llegó el día en el que tuvo lugar la Feria del Juego. Los estudiantes del grado de Educación Primaria llegaron a primera hora de la mañana al centro educativo, para poder distribuir los espacios antes a la entrada de los alumnos en el mismo. De esta manera, todos los materiales elaborados por los estudiantes de la facultad fueron distribuidos en torno a tres partes: *motora*, donde se incluyeron todas las estaciones relacionadas con el ámbito psicomotor; parte *sensorial*, donde se incluyeron estaciones dirigidas a trabajar el componente somático del aprendizaje a través de los sentidos, mediante materiales manipulativos de múltiples texturas; y, por último, la parte *artística*, que estaba compuesta por la estación de dramatización y la coreográfica. Se optó por esta distribución porque dentro de los alumnos escolarizados en este centro, existían grandes diferencias en cuanto a su perfil y posibilidades de actuación. De tal forma, se establecieron cuatro grupos de alumnos en función de sus potencialidades, distinguiendo entre alumnado con TEA y potenciales motores, alumnos con movilidad reducida y diversidad intelectual moderada, alumnos con diversidad intelectual muy acentuada y, por último, alumnado con predominio de necesidades asistenciales. Para estos últimos, se elaboró una estación adicional, meramente sensorial, que se ajustaba a las características concretas de ese grupo.

Todas las estaciones fueron monitoreadas por profesores de la universidad y profesionales del centro, con la intención de anticipar situaciones conflictivas que pudiesen surgir en el transcurso de la feria e incluso, intervenir en el caso de ser necesario.

3. RESULTADOS DE LA EXPERIENCIA

En líneas generales, el resultado de esta experiencia de inmersión fue muy satisfactoria tanto para la organización de la actividad, como para todos los estudiantes involucrados. En relación con los alumnos del centro específico, vieron como personas nuevas para ellos les trataron con cariño y les hicieron partícipes de muchas actividades variadas concentradas en tan solo una mañana. Su grado de satisfacción se denotaba en las sonrisas que esbozaban en todo momento. Por parte de los aspirantes a maestro, su nivel de conocimiento sobre atención a la diversidad incrementó exponencialmente, de acuerdo con la calidad de los materiales elaborados y su forma de interactuar con los alumnos del centro educativo. En concreto, fueron capaces de establecer diferentes niveles de dificultad para las actividades diseñadas, poniendo en práctica lo aprendido durante las clases teóricas en la universidad. De igual forma, la forma de dirigirse al alumnado cumplió con los criterios establecidos, mostrando habilidades de escucha, empatía, usando vocabulario sencillo y aportando alternativas en las explicaciones de la actividad asignada, para asegurar la comprensión por parte del alumnado del centro. Asimismo, su nivel de implicación también fue muy bueno en todo momento.

Sin embargo, durante la experiencia se observó cómo su nivel de estrés y frustración fue fluctuando a medida que iban sucediéndose distintos acontecimientos que escapaban a su control. Para la gran mayoría de los estudiantes del grado era su primer contacto con un centro de estas características, por lo que, a pesar de tener expectativas elevadas, prevalecía cierta inseguridad sobre su competencia para afrontar este reto. Su nerviosismo fue palpable al comienzo de la jornada en una parte importante del alumnado. No obstante, a medida que iban transcurriendo las horas e iban apareciendo los distintos alumnos del colegio, fue disminuyendo significativamente.

Vivenciaron en primera persona cómo las planificaciones que se plasman en el papel y el campo de lo abstracto, no siempre terminan de materializarse en el terreno de campo. En este sentido, uno de los principales propósitos de la experiencia, dirigido

a conseguir despertar su sensibilidad hacia la atención a la diversidad se cumplió satisfactoriamente también.

No obstante, en términos de actitud, en base a la reflexión final, se encontró que muchos aspirantes a maestros reconocieron que no sabían si estaban realmente preparados para afrontar el reto de la inclusión y, de forma más concreta, de inclusión en este tipo de centros, donde predominan perfiles de alumnos con una diversidad funcional más severa. En contraposición, muchos estudiantes manifestaron que esta experiencia les había servido para reforzar su identidad profesional como futuros especialistas de Pedagogía Terapéutica, admitiendo que es algo complejo, pero que están dispuestos a asumir ese fragante reto.

4. CONCLUSIONES FINALES

Cualquier experiencia que brinde oportunidades a los futuros docentes para estar en el terreno de campo es muy satisfactoria y contribuye significativamente en su formación, pues incrementa su motivación y despierta su interés hacia la materia y su profesión. En el caso del ámbito de la educación inclusiva, este tipo de experiencias adquieren un valor añadido, debido a su complejidad y, también, por su elevado componente vocacional.

Los hallazgos derivados de esta experiencia reivindican la importancia de establecer canales entre las Facultades de Educación y los Centros Educativos, construyendo sinergias dirigidas a construir situaciones de aprendizaje significativas que enriquezcan la formación de los futuros docentes para dotarles de las competencias que precisan para asumir las funciones cambiantes que se esperan de ellos en su futuro desarrollo profesional.

La inclusión es una ardua tarea que requiere de tiempo, esfuerzo, dedicación y entusiasmo para materializarla en la realidad. Las habilidades y destrezas que precisan han de ser meditadas y adquiridas bajo un prisma de reflexión. Si la educación ordinaria constituye un reto de por sí, pues se relaciona con la formación integral de las generaciones venideras, la educación inclusiva no puede concebirse como una opción. Se trata de un asunto prioritario, que apela a la responsabilidad de los formadores de formadores, docentes en formación y en ejercicio, así como de la sociedad en su conjunto. Así queda establecido por agendas internacionales, como la Agenda 2030, donde en la definición de los Objetivos de Desarrollo Sostenible

(ODS), se pone un énfasis especial a una educación de calidad (ODS 4) que no es posible si no se fundamenta en la inclusión.

5. REFERENCIAS

León Guerrero, M.J. y Crisol-Moya, E. (2022). *Atención Educativa en Educación Primaria*. Avicam.

Intxausti, N., Etxeberria, F., & Bartau, I. (2017). Effective and inclusive schools? Attention to diversity in highly effective schools in the Autonomous Region of the Basque Country. *International Journal of Inclusive Education*, 21(1), 14-30.

Ley Orgánica (2006). 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín oficial del Estado, 106(4), 17158-17207.

Martín Romera, A., & García Martínez, I. (2018). Profesionalización del docente en la actualidad: contribuciones al desarrollo profesional. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 22(1), 7-23.

Sánchez Serrano, J. M., Alba Pastor, C., & Zubillaga del Río, A. (2021). La formación para la educación inclusiva en los títulos de maestro en educación primaria de las universidades españolas. *Revista de educación*, 393, 321-352.

Skiba, R. J., Simmons, A. B., Ritter, S., Gibb, A. C., Rausch, M. K., Cuadrado, J., & Chung, C. G. (2008). Achieving equity in special education: History, status, and current challenges. *Exceptional Children*, 74(3), 264-288.

APRENDIZAJE CONECTIVO EN EDUCACIÓN PERMANENTE

María Carmen Martínez-Murciano

Universidad de la Laguna

1. INTRODUCCIÓN

El conectivismo es un enfoque teórico que trata de explicar cómo se adquiere conocimiento en espacios mediados digitalmente y donde las tecnologías facilitan los aprendizajes en la era digital (Siemens, 2004; Pérez-Jorge, et al., 2020).

La educación permanente (EP) sucede a lo largo de toda la vida, es una realidad materializada por los cambios constantes a los que se enfrentan las personas. Se sigue aprendiendo más allá de los años de estudios formales, estos preparan para aprender de modo autónomo y continuarlo hasta el final de la vida (Pérez-Jorge, et al., 2021; Pérez-Jorge, et al., 2022).

El proyecto LNRG (Learning Redesigned for The Conected Age) consiste en una red de conexión formada por ciudades, bibliotecas, escuelas universidades, museos, etc., que pretenden innovar en los procesos de enseñanza aprendizaje (LRNG, 2023). Se proponen con este estudio, y basándose en este proyecto, diseñar itinerarios, listas de aprendizaje e insignias para crear una página web en educación formal, un MOOC en no formal y un PLE (Personal Learning Environment) en informal. Los 8 elementos que explican el concepto de la alfabetización digital son el cultural, creativo, constructivo, comunicativo, confiado, cognitivo, crítico y cívico (Belshaw, 2015).

LRNG trabaja con organizaciones para conectar experiencias de aprendizaje con oportunidades laborales, centrada en que todos los jóvenes, especialmente aquellos de comunidades vulnerables, sean adecuadamente orientados, haciendoles competentes en habilidades para la mejora de su integración social y laboral (Belshaw, 2015). De este proyecto destacan los siguientes elementos:

- Learning pathways / itinerarios de aprendizaje.
- Learning playlist / lista de actividades de aprendizaje.
- Badges / Insignias o certificados.

Los itinerarios de aprendizaje consisten en una secuencia integrada de recursos educativos abiertos (vídeos, textos, juegos educativos, tests, dibujos, etc.), con ellos se pueden elaborar recorridos formativos secuenciados y escalonados para los estudiantes, adaptándolos a sus necesidades formativas y planteándolos por niveles de dificultad, por materia y por área curricular. Tienen un papel relevante en este proyecto los organizadores de la secuencia del aprendizaje. Se pueden crear itinerarios personalizados con programas como Symbalooedu (Gomez-Chacón, 2016). El alumnado tiene el control sobre la navegación ya que, en este tipo de materiales no se puede conocer la forma en que el alumno/a utiliza internet. Permite dar una visión completa de lo que se hace para entender el tema en cuestión y ofrece un sistema de navegación flexible. El alumnado ajusta la navegación a características individuales como son las necesidades, estilo de aprendizaje, etc. (Pérez-Jorge, et al., 2022) y controla su secuencia de cómo aprende a su propio ritmo.

La lista de actividades de aprendizaje o learning playlist es en la que el alumnado realiza los itinerarios que son relevantes para llevar a buen término el proyecto LNRG. Estas listas de aprendizaje reflejan los intereses de cada estudiante y se pueden compartir. Observando las que el alumnado ha seleccionado, se detectan los intereses y las circunstancias necesarias para que se produzca el aprendizaje. Las actividades aportan una autonomía que beneficia a este proyecto, pues se pueden hacer en el tiempo y espacio que se quiera dedicar a ellas, puede hacerse por el día, por la noche, en casa, en el parque, en un autobús y en momentos de ocio.

El aprendizaje debe ser significativo para que perdure en el tiempo, para que se interioricen los conocimientos (Pérez-Jorge y Martínez-Murciano 2022; Martínez Murciano 2023a; Martínez-Murciano 2023b)

Si bien en el contexto formal se obtienen titulaciones regladas, en el aprendizaje conectado no formal e informal se puede obtener diplomas, certificados o gadgets como certificación.

Las insignias o certificados digitales (badgets) que se proponen sirven para certificar las habilidades o competencias de aprendizaje adquiridas. Se trata de dar una certificación como reconocimiento de la enseñanza online que muchas veces no obtiene el prestigio que se merece pues no solo se necesita de conocimientos técnicos, hace falta aprender habilidades y competencias que guíen a las personas día a día en cualquier situación y ayuden a resolver los problemas y conflictos que surjan a lo largo de toda la vida (Pérez-Jorge et al., 2021).

2. DESARROLLO

Las redes de aprendizaje actuales son cada vez más variadas. (Jandrić et al., 2018) tomando como base el proyecto LNRG, el objetivo fue diseñar una ficha que contenga :

Una lista de actividades de aprendizaje online para realizar en el ámbito formal, en el no formal y en el informal. El ámbito de aplicación puede ser cualquiera de interés, una organización, una institución educativa, aprendizaje online, etc.

Se pretende que el alumnado se acerque al aprendizaje de lenguaje HTML y CSS, aprendiendo a usar los MOOC (Massive Online Open Courses), la web Blogger.com, websitebuilder.com, el modelo Ple y twitter, que se familiarice con los entornos virtuales de aprendizaje (EVA) como Moodle y Canvas y que sea capaz de crear contenidos interactivos con Genially.

Formal: Manejar la página web de orientación y apoyo escolar del centro educativo. Crear una pág. web sobre horticultura. Ámbito; centro educativo.

No-formal: Aprender con los MOOC la gestión de la escritura. Crear un blog escolar sobre el aprendizaje conectado. Ámbito; extraescolar. Crear unos MOOC para formar a los profesionales de una organización. Ámbito; empresa.

Informal: Crear un PLE. Ámbito; extraescolar. Crear un foro sobre la historia del Karate como disciplina y como ha enfocado el cine esta temática. Ámbito; extraescolar.

2.1. Lista de actividades de aprendizaje online en el ámbito formal

Se manejará la web de orientación y apoyo escolar de la escuela, para ello tienen que aprender juntos a manejar las páginas web.

Se hará un curso de creación de páginas web cuyo contenidos serían: HTML, procesadores de texto, insertar imágenes, CSS y buscador de imágenes sin derecho de autor.

Se realizará en una clase de ciencias una actividad en espacio abierto, con una aplicación de móvil, fotografiarían las verduras del huerto ecológico que se creó en

el centro escolar en un proyecto años atrás, lo publicarían en la página del centro, de manera que el alumnado prepararía códigos Qr (códigos como los de barras que se leen con el escáner del smartphone) y los situarían al lado de cada hortaliza. Se crearía un vínculo directo a la web.

Aunque los MOOC son cursos de educación no formal, la creación por parte del alumnado de uno social (sMOOC) de modo colaborativo y conectado en educación reglada puede ser de utilidad, por ejemplo, en una clase de un máster universitario.

En el siguiente apartado se desarrollará esa posibilidad y se verán las distintas tipologías de los MOOC.

2.2. Lista de actividades de aprendizaje online en el ámbito no formal

Los MOOC son cursos masivos on-line abiertos de aprendizaje no formal, también los hay no masivos on-line cerrados en plataformas de gestión del aprendizaje (LMS), con tutores, videoconferencias y foros, ambos son necesarios y deben coexistir.

El escenario en el que se puede sacar más provecho de los MOOC es en el del aprendizaje a lo largo de la vida, en el mundo empresarial donde el y la “estudiante” deben demostrar a la empresa que sabe aplicar el conocimiento que ha adquirido a través de ese curso, más allá de certificaciones en papel, aunque también crearlos aporta competencias y conocimiento al alumnado.

Por ello en la lista de actividades de aprendizaje online para realizar en el ámbito informal se van a proponer su estudio y su creación.

Se abrirá una cuenta en websitebuilding.com; se creará una página, se añade un post, se incluye un botón de actividades y se incluye un widget de Twitter, después a la página se le añade el feed RSS de Twitter que según ActualidadGadget (2019) se haría de la siguiente forma; se copia una macro de Google y tras Ejecutar > Twitter_RSS, se debe hacer clic en Publicar > Implementar como aplicación web y pulsar el comando Guardar nuevo y se inicia y autoriza.

El alumnado hará lo mismo, creará otro blog en la misma web y cada lunes registrará sus indagaciones. Se ha elegido websitebuilder.com porque es gratuita, permite crear una página sencilla, pero de aspecto profesional. Tiene una gran colección de

plantillas y la posibilidad de arrastrar y soltar, permite que no tengamos que ser expertos en el uso de HTML y CSS. También se puede hacer con Blogger.com de Google.

Se preparará un itinerario de actividades para el personal de una organización a través de una acción formativa que tuviera unos MOOC, con el objetivo de mejorar habilidades sociales que permitan mejorar sus competencias profesionales y personales. Se plantean:

MOOC 1- Ser asertivo conmigo y con todos.

MOOC 2- Empatía en las relaciones laborales.

MOOC 3- Mi autoestima y yo.

MOOC 4- Trabajo colaborativo.

MOOC 5- Fomento de la autonomía.

El modelo de sMOOC se centra en el alumnado, pues favorece su desarrollo de la autonomía. Fomenta el conectivismo, el aprendizaje socioconstructivista y el aprendizaje situado. Se orienta a crear oportunidades para el aprendizaje colaborativo y facilitar el adaptativo gracias a la búsqueda de estrategias o recursos.(Gil-Quintana y Osuna-Acedo, 2020). El sMOOC permite utilizar escenarios virtuales colaborativos para fomentar el aprendizaje mediante el juego, lo que promueve la motivación y favorece la consolidación del aprendizaje. Además, se pueden utilizar redes sociales como Facebook, Twitter e Instagram, también Telegram para darle , Google for Education y Genially.

Frente a modelos tradicionales como cMOOC, xMOOC se vienen desarrollando los sMOOC, sociales y accesibles de manera permanente y los Transfer Massive Open Online Courses (tMOOC), una nueva modalidad basada en la transformación pedagógica, la transferencia del aprendizaje hacia lo profesional y en el talento intercreativo. (Osuna-Acedo et al., 2018)

En los sMOOC, la interacción social se convierte en el objetivo que se ha de lograr a eso ayuda la gamificación, que emplea diversas dinámicas de juego, escenarios y aplicaciones para motivar, sin dejar de lado las técnicas propias de la Sociedad de la Comunicación. (Gil-Quintana, 2016).

2.3. Lista de actividades de aprendizaje informal

Se debe mencionar el concepto PLE (Personal Learning Environment) que se define como un conjunto de instrumentos, conexiones, actividades y fuentes de información que las personas utilizan para lograr su aprendizaje. (Adell y Castañeda, 2015).

Cuando hablamos de entorno personal de aprendizaje nos referimos a la realidad individual del alumno, pero en general se construye con las aportaciones de la comunidad por lo que fundamentalmente es social, en él debemos incluir los conocimientos y las experiencias que cada uno tenemos en el mundo real pero también virtual, es algo más informal. Si aplicamos este concepto a la formación e-learning es fácil entender que podemos conformar un PLE con un campus virtual, la web 2.0 ofrece opciones.

En un PLE se encuentran estos tres componentes integrados:

-Adquirir: Se usan herramientas con las que adquirimos conocimientos, como bibliotecas, archivos, newsletters, blogs.

-Reflexionar y producir: Se realiza en los lugares en los que se puede aportar, o transformar la información, wikipedia, una comunidad de prácticas, editores de texto y multimedia.

-Compartir: En entornos que permiten relacionarse con otras personas y publicar. Adell y Castañeda (2015) afirman que en las PLE el alumnado es parte activa en su aprendizaje personal, no sólo para incorporar conocimientos en función de su curiosidad, sino también para debatir, aportar y colaborar en comunidad. Como formadores/as y tutores/as hay opciones para enriquecer contenidos con otras opiniones y fuentes, así como también facilitar herramientas al alumnado para que analice la información y extraiga lo importante.

PLE es un modelo que utiliza fuentes de la vida real o virtual a partir de la que se adquiere, se crea y se comparte información, no es una herramienta ni una plataforma. Se adquirirá un libro electrónico y algunas conferencias de TED sobre el aprendizaje conectivo, y después los alumnos crearán, organizarán y reflexionarán incluyendo en Google docs. o dropbox los documentos para finalmente compartirlo Twitter, Facebook o cualquier otra comunidad.

Se utilizarán Scorms (modelos de referencias de objetos de contenidos educativos digitales compartibles), los paquetes compartidos los pueden usar a la vez distintos

estudiantes y los tendríamos en la plataforma Moodle, tratarían sobre la enseñanza avanzada de office con scorms sobre powerpoint, word... y podrían servir para la obtención, por ejemplo de un certificado profesional de atención sociosanitaria a personas dependientes en instituciones sociales. Los Scorms son reutilizables, los profesores los pueden editar y pueden usarse en distintos cursos.

Se abrirá una cuenta en Moodle entre los equipos de un gimnasio de Karate. Se conformarán varios grupos de niños/as, se realizará un estudio sobre los orígenes de la disciplina, se habilitará un foro en el que incluyan a todos los miembros de los equipos, se abrirá el foro para presentar y dar la bienvenida a sus usuarios indicando las normas que se tendrán que seguir para que sea una actividad de calidad, se visitarán otros foros de la misma temática y se les escribirán mensajes en ellos dando el enlace para mejorar la conectividad y poder dar y recibir retroalimentación y establecer una comunicación adecuada favorecedora del aprendizaje.

Como ejemplo de este aprendizaje, según Barrera y Afonso (2015), un Ayuntamiento de la provincia de Santa Cruz de Tenerife organizó las pinturas (grafitis) en paredes de edificios, usándolas como lienzo. Cuando se pasea por las calles y se ven esas obras de arte, la gente se impresiona, por ello, como actividad cultura artística se propone que un grupo de boy Scouts y girl Scouts recorra las calles y saque fotografías, para después hacer su propio blog en el que plasmen los sentimientos que les ha producido el hecho de contemplar los murales y las imágenes. Además en Moodle crearán un foro sobre ello en el que añadirán contenidos sobre otras experiencias similares día a día. También, buscarán y otros foros de scouts en los que participarán e invitarán a sus miembros/as a que vean los demás.

De esta manera y una vez realizadas estas actividades de itinerarios diferentes, se favorecerá el logro de aprendizajes parciales en el marco de los objetivos generales que se plantean para la actividad completa.

En la actividad de creación de páginas web se ponen scorms sobre cómo hacer un powerpoint que permitan aprender cómo realizar una presentación para colgarla en la red. Adobe Dreamweaver, HTML, HTML5, hojas en estilo cascada (CSS) y Adobe Photoshop se utilizarán para analizar y crear proyectos.

Para el ejercicio con los grupos de Karate, en el blog se introducen videos y enlaces a otras páginas relacionadas con los primeros “Karatekas” conocidos y sobre cómo se expandió desde Asia a todo el mundo. Se propone que busquen información sobre

los actores Bruce Lee y Jackie Chan y producciones cinematográficas en las que hayan actuado o versen sobre sus vidas.

El circuito de MOOC para esa organización se aplicaría al final de cada uno el P2P y para que la evaluación entre pares funcione, cada alumno/a haría dos o tres, de forma que a través del aprendizaje pedagógico por experimentación aprendan las competencias necesarias para afianzar esos conocimientos. Finalmente se proponen una serie de Badges/certificados digitales que podrán utilizarse para certificar las habilidades adquiridas.

3. CONCLUSIONES

Este trabajo sobre el proyecto LRNG se acerca a una realidad cada vez más próxima. Llegará un día en que la educación formal obligatoria ya no se desarrolle dentro de unas paredes cerradas, será desde el hogar o en cualquier punto en horario libre, al su ritmo de aprendizaje del alumnado y sin tiempos acotados y establecidos como el curso académico. El profesorado seguirá siendo el principal guía, pero el alumnado tendrá un rol más activo y una parte de autoformación en la que aprenda por descubrimiento. Con afán e interés por aprender y con el objetivo de saber por saber.

El profesorado podrá estar en otro país que el alumnado, ya es posible en formaciones online universitarias y en el aprendizaje no formal e informal. Su realización ha aportado una visión del futuro que se espera que sea lo más cercana posible. Profundizar en la plataforma socio-técnica que predice un espacio de conexión en el que, al igual que en este proyecto la educación formal ya no esté desconectada de la realidad de la sociedad, se hace necesario junto al hecho de que se fomente, mediante el uso de las TIC, el aprendizaje autónomo y a lo largo de la vida. Se pretende de esta manera brindar igualdad de oportunidades, para el logro de un adecuado desarrollo profesional, en contextos ubicuos, de forma permanente y continua.

4. REFERENCIAS

ActualidadGadget. (25 de enero de 2019). Sencilla forma para poder crear un feed RSS de Twitter. *ActualidadGadget*. <https://www.actualidadgadget.com/sencilla-forma-para-poder-crear-un-feed-rss-de-twitter/>

Adell, J. y Castañeda, Ñ. (22 de marzo de 2015). Aprendizaje social e informal en e-learning: PLE. *Educativa*. <https://www.educativa.com/blog-articulos/aprendizaje-informal-y-social-en-e-learning-ple/>

Barrera, M. y Afonso, Y. (21 de mayo de 2015). Murales en Puerto de la Cruz. Muestra de arte urbano en Tenerife. *La gaveta voladora*. <https://lagavetavoladora.com/murales-en-puerto-de-la-cruz-puerto-street-art/>

Belshaw, D. (7 de noviembre de 2015). Digital Literacies, Learning Pathways & Open. https://nuigalway.mediaspace.kaltura.com/media/Open+Badges%2C+Digital+Literacies%2C+Learning+Pathways/1_31jurbev

Jandrić, P., Knox, J., Besley, T., Ryberg, T., Suoranta, J., & Hayes, S. (2018). Postdigital science and education. *Educational philosophy and theory*, 50(10), 893-899. <https://doi.org/10.1080/00131857.2018.1454000>

Gil-Quintana, J. (2016). La nueva realidad sMOOC, una ventana abierta a la educomunicación. *Revista Mediterránea de Comunicación*, 7(2), 59-68 <https://doi.org/10.14198/MEDCOM2016.7.2>.

Gil-Quintana, J. y Osuna-Acedo, S. (2020). Formación ciudadana a través de sMOOC: un aprendizaje participativo e intercreativo. *Sostenibilidad*, 12(20), 1-13. <https://doi.org/10.3390/su12208301>

Gómez-Chacón, A. (22 de julio de 2016). Lesson Plans con Symbaloo, itinerarios de aprendizaje personalizados. ParaPNTE <https://parapnte.educacion.navarra.es/2016/07/22/lesson-plans-con-symbaloo-itinerarios-de-aprendizaje-personalizados/>

LRNG (2023). About LRNG. <https://www.lrng.org/about>

Martínez-Murciano, M.C. (2023a). Hacia una Educación Transformadora. En *Escuela digital y nuevas competencias docentes*. Dykinson (En prensa).

Martínez-Murciano, M.C. (2023b). Formación docente en el marco profesional de las escuelas oficiales de idiomas. Un estudio de caso. En K. Gajardo y J. Cáceres-Iglesias. *Soñar grande es soñar juntas. En busca de una educación crítica e inclusiva* (pp. 1158-1171). Octaedro. <https://octaedro.com/wp-content/uploads/2023/04/9788419506818.pdf>

Osuna-Acedo, S., Marta-Lazo, C. y Frau-Meigs, D. (2018). De sMOOC a tMOOC, el aprendizaje hacia la transferencia profesional: El proyecto europeo ECO. *Comunicar. Revista científica de Educomunicación*, 26 (55).105-114. <https://doi.org/10.3916/C55-2018-10>

Pérez-Jorge, D., Delgado-Castro, A., González-Afonso, M. C., & Ariño-Mateo, E. (2022). Perception of the Students of the Master in Teacher Training of the University of La Laguna on Training in Competences for Educational Guidance and

the Tutorial Function. *Journal on Efficiency and Responsibility in Education and Science*, 15(2), 103-115. <http://dx.doi.org/10.7160/eriesj.2022.150205>

Pérez-Jorge, D., González-Dorta, D., Rodríguez-Jiménez, M. D. C., & Fariña-Hernández, L. (2021). Problem-solving teacher training, the effect of the ProyectoMates Programme in Tenerife. *Education 3-13*, 49(7), 777-791. <https://doi.org/10.1080/03004279.2020.1786427>

Pérez-Jorge, D. & Martínez-Murciano, M.C. (2022). Gamification with Scratch or App Inventor in Higher education: A systematic review. *Future Internet*. 14(12), 374. <https://doi.org/10.3390/fi14120374>

Pérez-Jorge D., Rodríguez-Jiménez M, Marrero-Rodríguez N, Pastor-Llarena S, Peñas MM (2020) Virtual Teachers' Toolbox (VTT-BOX)—the experience of the Costa Adeje International School and the University of La Laguna. *Int J Interact Mobile Technol* 14(13), 212–229. <https://doi.org/10.3991/ijim.v14i13.14109>

Siemens, G. (2004). Conectivismo: Una teoría de aprendizaje para la era digital. <http://skat.ihmc.us/rid=1J134XMRS-1ZNMYT4-13CN/George%20Siemens%20-%20Conectivismouna%20teor%C3%ADa%20de%20aprendizaje%20para%20la%20era%20digital.pdf>

PROYECTO PARA LA MEJORA DE LA INSERCIÓN SOCIAL DE COLECTIVOS VULNERABLES EN CENTROS DE INSERCIÓN SOCIAL

María Carmen Martínez Murciano

Universidad de La Laguna

1. INTRODUCCIÓN

La actividad penitenciaria en estos centros tiene por objeto potenciar en las personas internas las capacidades de inserción social positiva al desarrollar actividades y programas de terapia con el objetivo de lograr su reincorporación a la sociedad. Sintenta conseguir una convivencia normal como principio básico de mejora de la inserción (Ruiz-Ruiz et al., 2020).

En las penitenciarías se entiende por jóvenes a los y las menores de 25 años (Ministerio del interior, 2023). Este trabajo busca favorecer su inclusión en la sociedad.

Se pretende la mejora de la inserción familiar, social y laboral adecuada contrarrestando los estereotipos y conductas discriminatorias que permitan mejorar la imagen social del colectivo (Pérez-Jorge y Alegre, 2006). Los CIS son más eficaces y racionales en intervención penitenciaria para el régimen abierto (La voz de Cádiz, 2011). Estos centros se crearon con el objetivo de orientar a las personas con penas privativas de libertad hacia la reeducación y reinserción social, desarrollado en el vigente Reglamento Penitenciario (R.D. 190/1996), art. 163 y 164.

Los profesionales del centro se incluyen en las diferentes áreas de trabajo, áreas de intervención sanitaria, servicios y mantenimiento, formando equipos multidisciplinares, en ocasiones presos y funcionarios comparten funciones, por ejemplo las de técnicos de mantenimiento, lo que permite a los psicólogos/as estudiar el comportamiento del recluso en el medio interno, emitiendo informes y organizando terapias.

Pedagogos/as, sociólogos/as y restos de profesionales de la rama social, recopilan información del historial escolar, grado cultural y nivel de instrucción de las personas internas. Ponen en marcha programas pedagógicos en los centros y se reúnen con el resto de los profesionales para enfocar las actuaciones, y los procesos de orientación a seguir con este colectivo (Pérez-Jorge, et al., 2017). Organizan actividades

culturales y de ocio para los internos. Los trabajadores/as sociales intentan resolver el problema socio familiar que ha terminado con el ingreso en prisión, con el objetivo último de favorecer la inserción laboral.

2. DESARROLLO

Se pretende desarrollar un proyecto para la motivación hacia el aprendizaje de personas reclusas, para ello se requerirá la contratación de pedagogos seleccionando en base a su perfil formativos y motivacional hacia el proyecto. Se elegirán a los que muestren una actitud y mentalidad más abierta a este colectivo, y se les formará para el desarrollo de conductas y hábitos no discriminatorios, sensibilizándoles en situaciones que le enseñen que cualquier persona, en un momento de su vida, puede cometer un error y verse involucrado en una situación que le haga verse privado de su libertad. Mediante este programa se pretende restaurar la imagen social de los participantes (Pérez-Jorge, et al., 2022).

De esta manera se puede favorecer la inserción, el colectivo, de nuevo en la sociedad para lo que resulta fundamental lograr un nivel de estudios adecuado que les permita desarrollar su propio proyecto formativo y laboral. Para ello necesitan dominar las habilidades sociales para poder transmitírselas y motivarles para el aprendizaje haciéndoles conscientes de que ellos/as, como futuros profesionales, tendrán un papel muy importante en la sociedad.

Todos los profesionales que trabajan en departamentos para personas jóvenes deben dirigir sus esfuerzos a la formación integral de las personas independientemente de su condición, para lo que resulta fundamental el contacto con el entorno social.

El programa propuesto, fruto del análisis de propuestas para el fomento de colectivos desfavorecidos (Pérez-Jorge, et al., 2021), se estructura teniendo en cuenta las carencias y características individuales. Por una parte, se propone un modelo de una intervención común, en siete ámbitos (académico, deportivo, trabajo y cultura, normas higiénico-sanitarias, socio familiar, ocio y tiempo libre y convivencia), y por la otra parte, se desarrolla un programa más específico denominado “Programa de Pensamiento Pro social versión corta para Jóvenes” (Alba et al, 2007). Se trata de un programa de intervención cognitiva basado en un entrenamiento directo de habilidades, actitudes y valores, que permite que las personas adquieran mayores destrezas para evitar conductas delictivas. El trabajo en equipo de este proyecto tiene como implicación educativa la integración.

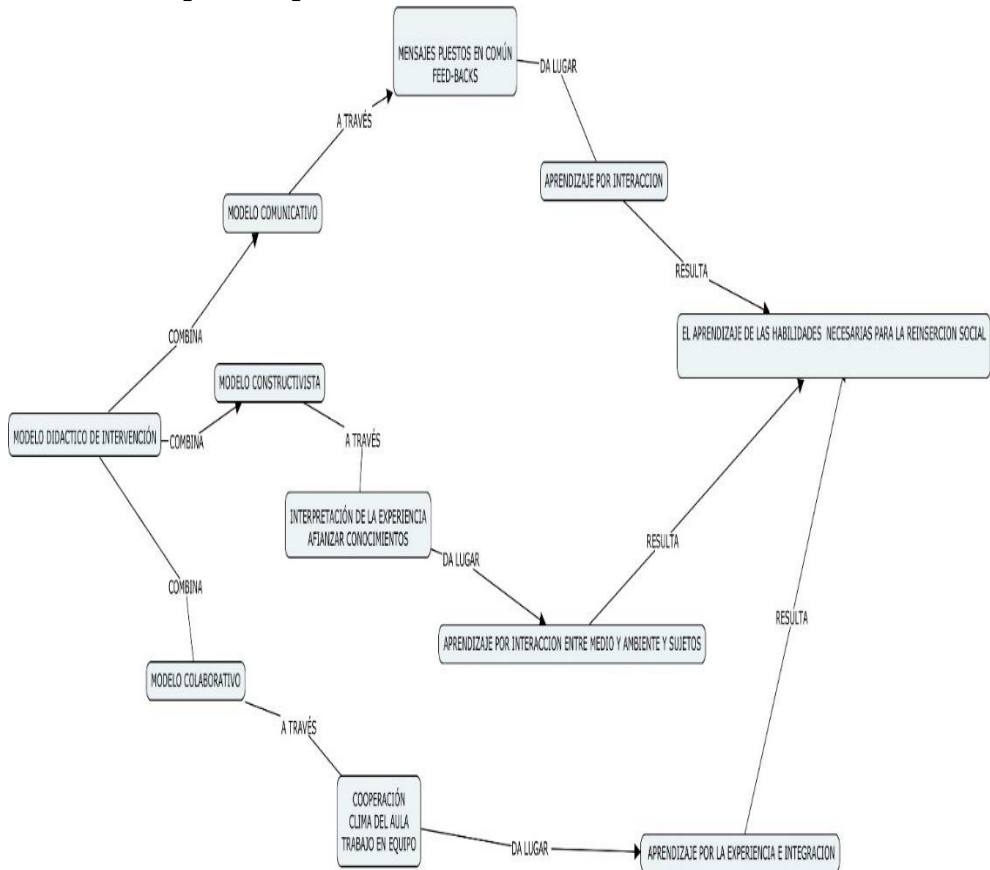
2.1. Modelo didáctico para la intervención

Se ha elegido un modelo de aprendizaje mixto combinando el comunicativo que se basa en la intervención participativa, poniendo mensajes en común, basándose en la interacción, utilizando feed-backs entre el grupo de reclusos/as y los profesionales que interactúan. Mediante este modelo el acto didáctico se desarrolla como una acción intencional del educador que establece una relación dialéctica bidireccional que comienza con la enseñanza y termina con la obtención del aprendizaje. Muestra que una interacción es una actividad socio comunicativa que utiliza códigos verbales y paraverbales, a partir de los que profesorado y alumnado, se conocen, comprenden y realizan ejercicios. Los elementos son los mismos que en la comunicación, emisor, receptor, mensaje didáctico, canal (método), y contexto (clima del aula) (Medina 2015).

Resulta relevante para este proyecto de intervención, el modelo de aprendizaje colaborativo para facilitar la cooperación en las tareas, favoreciendo así el clima no competitivo, basado en el trabajo en equipo.

De esta manera se enseña a posponer los objetivos individuales y a priorizar los de grupo, se trata de una situación de aprendizaje en la que todos ganan y nadie pierde. Se aspira a trabajar y aprender juntos, estableciendo sistemas de comunicación eficientes basado en el aprendizaje experiencial y cooperativo para afianzar el conocimiento y desarrollar habilidades sociales necesarias para la vida y el éxito laboral.

2.2. Mapa conceptual



2.2. Competencias

Medina (2009), indica que las competencias requieren de un proceso de enseñanza aprendizaje comunicativo. Se puede saber hacer algo hoy pero esto no garantiza saber hacerlo mañana. Se puede ser competente en un contexto y no en otro. (Fernández y Gámez, 2005)

Las competencias a desarrollar con este taller son:

- Comunicación lingüística. El alumnado al adquirir esta competencia es capaz de utilizar e interpretar en distintos contextos el lenguaje de modo correcto en la comunicación oral y escrita. Es competente en la formación de juicios críticos, creación de ideas y toma de decisiones.

- Social y ciudadana. Relacionadas con conocerse y valorarse, con saber expresar las ideas propias respetando y prestando atención a las ajenas. Comprender otros puntos de vista y valorar los intereses individuales y grupales. Son habilidades para participar activamente en la ciudadanía.

- Autonomía e iniciativa personal. Relacionadas con esta competencia están las habilidades que facilitan alumnado la toma de decisiones, resolución de problemas y una rápida visión de las oportunidades que se les presenten, no sólo durante su etapa de educación reglada sino también les servirán en lo profesional y en lo personal durante toda su vida. Como ejemplos la responsabilidad, autoestima, perseverancia, creatividad y autocrítica.

-Trabajo en equipo. Ser capaces de buscar un objetivo común y desechar los intereses individuales en pro del bien del equipo colaborando y compartiendo información con el resto del alumnado y desarrollando sus tareas.

-Escucha activa. Capacidad de captar los sentimientos y los puntos de vista de los demás mostrándoles interés por sus preocupaciones y de un modo activo preveer, reconocer y satisfacer las necesidades del otro. Aprendamos a mantener la propia opinión respetando la del compañero para ser asertivos.

-Discernir y responder apropiadamente a los demás. Reconocer sus estados de ánimo, motivaciones y deseos y de expresar sentimientos positivos y negativos con eficacia sin ser desconsiderado ni hacer sentir a los demás vergüenza.

Se busca promover un contexto de aprendizaje no formal, inclusivo, que aumente las competencias de los jóvenes (Martínez-Murciano, 2023a; 2023b).

2.3. Talleres

Se van a realizar siete talleres de habilidades sociales y comunicativas, empezando por ejercicios que les enseñen a reconocer las situaciones peligrosas, continuando con otros que les doten de habilidades sociales que les ayuden a entender al otro en su vida profesional, después se realizarán los dos talleres de comunicación, siguiendo con uno que les enseñe a quererse y finalizando con un taller de trabajo en equipo.

La temporalización va a ser de 4 meses y medio con una duración de 12 horas por taller dividido en dos sesiones semanales de 6 horas, cada 15 días se realizará un taller y antes de comenzar un nuevo taller se reunirán para intercambiar opiniones de cómo están utilizando lo aprendido en su día a día y que será la manera de evaluar la adecuación de las actividades y del taller en sí.

TALLER 1: RESOLVER SITUACIONES INCÓMODAS

Participantes: Cualquier interno

Objetivos: Determinar situaciones difíciles y aprender a manejar esas situaciones problemáticas. Aprender el autocontrol.

TALLER 2. SER ASERTIVO CON UNO MISMO Y CON LOS DEMÁS.

Participantes: Internos que tengan problemas para defender sus derechos o aquellos que los defiendan de forma agresiva.

Objetivos: Conocer lo que significa ser asertivo frente a ser pasivo o agresivo y trabajar la asertividad mediante las diferentes dinámicas propuestas.

TALLER 3: SER EMPATICO EN EL ÁMBITO PROFESIONAL

Participantes: Los internos a los que se haya detectado que tienen dificultad para ponerse en el lugar del otro y no sean capaces de ver los problemas desde otras perspectivas.

Objetivos: Reconocer qué es la empatía y qué beneficios tiene en las relaciones sociales.

Aprender a utilizar la empatía en las relaciones con los demás sean compañeros de trabajo, encargados, clientes, funcionarios de prisiones, celadores, psicólogos, pedagogos, etc.

TALLER 4: RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS EN EL ÁMBITO LABORAL.

Participantes: Cualquier interno.

Objetivos: Aprender a reconocer el conflicto y las partes implicadas en él.

Mediante las dinámicas planteadas y la puesta en escena del conflicto en cuestión o de otros similares, aprender a manejarlo y solventarlo con éxito.

TALLER 5: EL USO DE LA COMUNICACIÓN EN REINSERCIÓN LABORAL.

Participantes: Cualquier recluso, pues son personas en riesgo de exclusión social que van a optar a un puesto de trabajo.

Objetivos: Incidir en cuestiones básicas pero importantes en relación a la comunicación: la presencia, el contacto visual y el peligro de los rumores.

Reconocer situaciones complicadas en los primeros días de trabajo en relación a los compañeros, el cumplimiento de las normas o la relación con los superiores, aprendiendo a manejar esas situaciones a través de las dinámicas y el role playing.

TALLER 6: MI AUTOESTIMA Y YO.

Participantes: Cualquier persona con problemas relacionados con la baja autoestima o personas que, teniendo una alta autoestima, pudieran ayudar a otros a elevar la suya.

Objetivos: Mejorar la autoimagen del individuo, que se sienta bien consigo mismo.

Conocer como se ve una persona y la imagen que ofrece al otro. Conocer la percepción que tienen los demás de cada participante.

Conocer que cosas buenas se tienen, redactar.

TALLER 7: TRABAJO EN EQUIPO.

Participantes: Cualquier residente

Objetivos: satisfacer la necesidad de integración, compartir fallos y responsabilidades.

Conocer algunas formas de mantener nuestra opinión y respetar la del grupo compartiendo un objetivo común con un adecuado reparto de tareas potenciando las individualidades.

3. CONCLUSIONES

Conocer mejor la realidad de las personas en exclusión social que actualmente están en centros de reinserción, destacar el valor social de la inserción laboral, y la importancia de un ambiente seguro con unos padres o tutores que ayudan a no apartarse del camino que marca la sociedad haciéndoles reflexionar sobre la importancia de contar con personas que desde casa orienten y apoyen la vida académica y social de los menores. La ausencia de estos modelos y la desestructuración de los entornos familiares puede ser el factor que explique que cada vez haya más casos de jóvenes que ingresen en CIS.

Como propuestas de cara a la implementación futura del proyecto que se presenta en los centros, se propone el seguimiento de los resultados que del mismo se deriven. Formando a los profesionales que conviven con ellos/as en la aplicación del modelo y en la implementación de estrategias y herramientas de evaluación que permitan confirmar la eficacia y alcance del mismo.

4. REFERENCIAS

Alba, J. L., Bargués, M. B., Morales, J. L., González, M. A., i Xipell, V. B., Genovés, V. G., & López, M. J. (2007). El programa del pensamiento prosocial versión corta

para jóvenes. Tercera aplicación en medio abierto. *Boletín criminológico*.
<https://doi.org/10.24310/Boletin-criminologico.2007.v13i.8762>

Fernández, J. T., & Gámez, A. N. (2005). El desarrollo y la gestión de competencias profesionales: una mirada desde la formación. *Revista Iberoamericana de educación*, 37(2), 4.

La voz de Cádiz. Una estrategia «más racional» en el proceso de intervención penitenciario. *La voz de Cádiz*.
<https://www.lavozdigital.es/cadiz/20110711/jerez/estrategia-racional-proceso-intervencion-20110711.html>

Martínez-Murciano, M.C. (2023a). Hacia una Educación Transformadora. *En Escuela digital y nuevas competencias docentes*. Dykinson (En prensa).

Martínez-Murciano, M.C. (2023b). Proyecto de actuación de proyección cultural en un centro de educación español en el exterior: flamenco. *En La innovación docente en pedagogía y su contribución social mediante la transferencia de conocimientos*. Dykinson. (En prensa).

Medina, A. y Domínguez, M.C. (2015). *Didáctica formación básica para profesionales de la educación*. Universitas S.A.

Medina, A. y Salvador, F. (2009). *Didáctica general*. Pearson.

Ministerio de Justicia e Interior. (1996). Real Decreto 190/1996, de 9 de febrero, por el que se aprueba el Reglamento Penitenciario. *Boletín oficial del Estado*, 40 de 15 Febrero de 1996; 5380-435. <https://www.boe.es/eli/es/rd/1996/02/09/190>

Ministerio del interior (2023). Establecimientos penitenciarios. <https://www.institucionpenitenciaria.es/es/web/home/establecimientos-penitenciarios/centros-de-insercion-social>

Ministerio del interior (2023). Reeducación y reinserción social. <https://www.institucionpenitenciaria.es/es/web/home/reeducacion-y-reinsercion-social/programas-especificos-de-intervencion/jovenes>

Pérez-Jorge, D. y Alegre, O. (2006). Discapacidad, percepción y actitudes. En Alegre, O. y Pérez-Jorge, D. *Organización escolar y diversidad*. (pp. 51-80). Aljibe.

Pérez-Jorge, D., Alonso-Rodríguez, I., Ariño-Matero, E., & Rodríguez-Jiménez, M. D. C. (2022). Prevention of school conflict in a Mexican primary school from an integrative and restorative perspective. *Education 3-13*, 50(6), 816-830. <https://doi.org/10.1080/03004279.2021.1914126>

Pérez-Jorge, D., Ariño-Mateo, E., González-Contreras, A. I., & del Carmen Rodríguez-Jiménez, M. (2021). Evaluation of diversity programs in higher education training contexts in Spain. *Education Sciences*, 11(5), 226. <https://doi.org/10.3390/educsci11050226>

Pérez-Jorge, D., Barragán-Medero, F., & Molina-Fernández, E. (2017). A study of educational programmes that promote attitude change and values education in Spain. *Asian Social Science*, 13(7), 112-130. <https://doi.org/10.5539/ass.v13n7p112>

Ruiz-Ruiz, J., Pérez-Jorge, D., García, L. A. G., y Lorenzetti, G. (2021). *Gestión de la Convivencia*. Octaedro.

ANEXO

CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN COMPETENCIAL Y DE HABILIDADES SOCIALES				
	1*	2*	3*	4*
¿Está atento a las señales emocionales?				
¿Es sensible y comprende los puntos de vista de los demás?				
¿Comprende las necesidades del otro?				
¿Ayuda voluntariamente?				
¿Asume las opiniones contrarias?				
¿Tiene los objetivos del equipo claro y aporta al máximo para lograrlos?				
¿Escucha con respeto las opiniones y experiencias de otras personas?				
¿Estimula la comunicación?				
¿Intercambia información con los miembros de equipo?				
¿Integra a los nuevos compañeros/as para que se pongan al día?				
¿Se defiende sin agresión o pasividad ante conductas poco cooperativas?				
¿Mantiene la calma y expresa sus opiniones con educación?				
¿Reconoce sus puntos fuertes, sus debilidades y las de los compañeros?				
¿Es capaz de aprender de las experiencias?				
¿Sabe recabar información?				
¿Sabe expresar pensamientos, vivencias y emociones?				
¿Dialoga?				
¿Estructura sus ideas?				
¿Hace discursos coherentes?				
¿Establece relaciones constructivas?				

* 1 nada 2 poco 3 bastante 4 mucho

UNA EXPERIENCIA DE TRANSFORMACIÓN SOCIAL Y EDUCATIVA. EL CASO DE LA COMUNIDAD DE APRENDIZAJE DEL IES JORDI DE SAN JORDI

Maya Krawietz García

Universidad de las Islas Baleares

1. UNA APROXIMACIÓN A LAS COMUNIDADES DE APRENDIZAJE EN UN CENTRO ESCOLAR DE EDUCACIÓN SECUNDARIA.

Las comunidades de aprendizaje (CdA) en entornos escolares han emergido como una alternativa organizacional y transformadora para los centros escolares ofreciendo un enfoque eficaz para mejorar la educación a través de fomento de la colaboración entre alumnado, profesorado y la comunidad en general. Especialmente en España, son los centros de Educación Primaria los que han apostado más por esta tendencia, aunque cada vez son más comunes Institutos de Educación Secundaria que incorporan también las CdA. Estas metodologías proporcionan, a través de una propuesta de organización y gestión alternativa, un entorno en el cual los y las estudiantes pueden construir significados compartidos, participar en prácticas colectivas y convertirse en miembros activos de la comunidad educativa. Se plantea conseguir una transformación social y cultura del centro educativo y su entorno, intentando integrar la escuela, familia y entorno sociocultural del centro (docentes y alumnos, familias y agentes sociales como profesionales y personas voluntarias) en una única comunidad de aprendizaje basada en la participación y el aprendizaje dialógico.

Las CdA son proyectos alternativos que trabajan con el objetivo de vincular un servicio a la comunidad abierto a todas las personas y para conseguir esta transformación es necesario movilizar todos los recursos existentes (Flecha y Puigvert, 2002). Así que se trata de una propuesta de organización alternativa de los centros educativos, que amplía el contexto en el que los alumnos aprenden con la participación, colaboración e interacción de todo el entorno social que rodea al centro. El proyecto considera, junto con la participación de los miembros de la comunidad educativa (familias, docentes y alumnos), la de agentes sociales como profesionales y personas voluntarias. Por ellos se contempla la figura del voluntariado, no necesariamente experto o profesional, en relación con un entorno de enseñanza-aprendizaje y se entiende que en su participación puede ayudar a mejorar el entorno de enseñanza-aprendizaje para los alumnos. La participación e

implicación del resto de la comunidad educativa se consigue creando un espacio de participación directa e indirecta: tertulias dialógicas, grupos interactivos de aprendizaje, biblioteca tutorizada, formación de familiares, modelos de prevención y Mediación de Conflictos, trabajo en red, ampliación de horarios, etc. A través de estas vías se consigue la participación de la totalidad de la comunidad educativa con el objetivo de mejorar el aprendizaje de los alumnos y la convivencia educativa.

Son notables los beneficios de las CdA en entornos escolares de educación secundaria, entre otros para mejorar la calidad de la educación secundaria ya que promueven la participación activa de los estudiantes y fomentan la colaboración entre ellos. El aprendizaje colaborativo en CdA ofrece a los estudiantes la oportunidad de construir conocimiento de manera conjunta, compartir experiencias y apoyarse mutuamente en su proceso de aprendizaje (Fullan, 2002). Tanto para los docentes, como para la comunidad educativa en su conjunto, ofrecen un espacio de colaboración y reflexión, promoviendo la mejora continua de la educación. Los y las docentes pueden compartir prácticas pedagógicas efectivas, recibir retroalimentación y enriquecer su enseñanza.

El compromiso del alumnado es otro aspecto crucial que se fortalece en las CdA en entornos de educación secundaria, ya que permiten a los y las estudiantes sentirse parte de algo más global, desarrollando un sentido de pertenencia y compromiso con su proceso educativo. Al trabajar en colaboración con sus compañeros, compañeras y docentes, los y las estudiantes experimentan una mayor motivación, ya que su aprendizaje adquiere un propósito más amplio. La creación de un entorno de aprendizaje positivo y de apoyo mutuo promueve la participación activa de los estudiantes, incrementando así su interés y su compromiso con el aprendizaje (Hargreaves y Fullan 2012). Además, las CdA fomentan la inclusión y la diversidad, creando un ambiente en el cual todo el alumnado se sienta valorado y pueda participar plenamente (Cohen, 2013).

Cabe tener en cuenta que las CdA en entornos escolares de educación secundaria fomentan la colaboración con la comunidad en general. Al involucrar a personas expertas externas, profesionales, familias y voluntarios se amplían los recursos y las oportunidades de aprendizaje de los y las estudiantes. Esto crea un puente entre la escuela y el entorno social y laboral de los estudiantes, facilitando la aplicación práctica de los conocimientos adquiridos y preparándolos para su futura inserción en la sociedad (Cohen, 2013). A medida que avanzamos en el siglo XXI, las demandas de la sociedad y el mundo laboral están evolucionando rápidamente. Los estudiantes

de educación secundaria requieren habilidades y competencias más allá de los conocimientos académicos tradicionales, como el pensamiento crítico, la resolución de problemas, la comunicación efectiva y la colaboración. Las CdA en entornos escolares de educación secundaria proporcionan un marco poderoso para desarrollar estas habilidades y preparar a los estudiantes para enfrentar los desafíos del siglo XXI.

Sin embargo, es importante reconocer que implementar CdA en entornos de educación secundaria no está exento de desafíos. Requiere un liderazgo educativo sólido y comprometido, así como la colaboración y el apoyo de todos los miembros de la comunidad educativa. Además, es esencial considerar las necesidades individuales de los y las estudiantes, la diversidad de contextos escolares y los recursos disponibles. También debemos tener en cuenta que los centros educativos, a pesar de que intentan adaptarse a las nuevas necesidades, se encuentran con una serie de dificultades que hacen más complicada su tarea: la escasez de recursos en los centros educativos, la distribución desigual de la diversidad del alumnado en los centros públicos, el bajo nivel socioeconómico y cultural de muchas familias, la falta de comunicación real e implicación de las familias en los centros escolares, o una falta de "cultura de la transformación" que ayude a generar un proceso de cambio real (Barrio de la Puente, 2005). Así que el punto de partida para los centros educativos es basarse en el conocimiento acumulado por la comunidad científica sobre actuaciones educativas que aseguren el éxito en el aprendizaje de los estudiantes, a la vez que deben utilizar todos los recursos que tienen a su disposición para llevar a cabo aquellos cambios necesarios. En esta realidad las CdA son una alternativa de transformación útil y válida, y la realidad del IES Jordi de Sant Jordi descrita a continuación es una prueba de ello.

Hay que añadir además que en el caso de las CdA se trata de un proceso de transformación, y como tal los resultados no llegan de un día para otro, sino que es necesario una serie de etapas para que logren su objetivo mayor.

Para encontrar la primera experiencia de CdA dentro de la educación formal en España, debemos remontarnos hasta la década de 1990. Es en este momento en que se desarrolla el Centro de Investigación en Teorías y Prácticas para la Superación de las Desigualdades (CREA) de la Universidad de Barcelona (Ferrada & Flecha, 2008). En 1995 se crea en Portugaleta (Vizcaya) la primera Comunidad de Aprendizaje en un centro de primaria. Y a partir del éxito que muestra esta escuela en sus resultados en términos de fracaso escolar y mejora de la convivencia y

cohesión social del centro, se empieza a extender por otros centros de Euskadi. Con el tiempo y el inicio del apoyo institucional, los Proyectos de CdA han ido extendiéndose durante estos años a lo largo de todo el territorio Español.

Actualmente, según datos publicados por la web del Proyecto INCLUD-ED en España, podemos encontrar 302 centros que están funcionando como CdA, de ellos 25 son Institutos de Educación Secundaria y solo 2 están en la Comunidad Valenciana (uno de ellos es el del IES Jordi de Sant Jordi, objeto de este estudio).

2. RESULTADOS DE UN ESTUDIO EVALUATIVO: LA COMUNIDAD DE APRENDIZAJE EN EL IES JORDI DE SANT JORDI

2.1. Análisis de la realidad: el centro y su entorno

Concretando en el tema que nos ocupa en este capítulo, se presentan a continuación los resultados obtenidos del análisis evaluativo realizado de un proyecto de CdA implementado en un Instituto de Educación Secundaria de la ciudad de Valencia; concretamente IES Jordi de Sant Jordi. Se trata de un estudio de investigación evaluativo enmarcado inicialmente dentro del entorno académico universitario: el encargo del Trabajo de Final de Máster de una alumna del Màster Universitario en Profesor/a de Educación Secundaria; pero que acabó resultando un espacio de transferencia real a la práctica escolar ofreciendo un proceso de transformación y optimización de las CdA y del propio centro.

El Instituto de Educación Secundaria Jordi de Sant Jordi está ubicado en el Barrio de Na Rovella, dentro del Distrito de Quatre Carreres en la ciudad de Valencia. El edificio del IES Jordi de Sant Jordi está ubicado en el Polígono de la Font de Sant Lluís, que se trata de un polígono construido por el Instituto Nacional de la Vivienda en 1976. Las viviendas construidas en este polígono fueron cedidas a familias con necesidades socioeconómicas. En las décadas posteriores se construyeron algunas fincas en régimen de cooperativa, y por tanto muchas familias de trabajadores cualificados y profesionales se trasladaron al barrio. Durante las últimas décadas el barrio ha sido una zona en expansión del crecimiento urbanístico de la ciudad, y por tanto los campos y viviendas rurales han ido desapareciendo y se ha edificado pisos de un alto nivel adquisitivo (Instituto Educación Secundaria Jordi de Sant Jordi, 2023). Esta evolución del barrio ha creado un entorno muy variado y diverso, ya que conviven en un mismo entorno familias de niveles socioeconómicos y culturales diferentes, con situaciones de trabajo, vivienda o situación de problemática social

distinta. Esta diversidad se plasma en muchas ocasiones en situaciones reales de exclusión social de ciertos colectivos más vulnerables, pero debemos recordar como para las CdA la diversidad supone una mayor posibilidad de enriquecimiento de las interacciones.

El análisis sociodemográfico del barrio indica que en 2022 había en el Barrio de Na Rovella un total de 7.540 personas empadronadas, 48,7 % hombres y 51,3% mujeres (Ayuntamiento de Valencia, 2022). Si se analiza la población por edad, una gran parte de la población (64,2%) se encuentra entre los 16 y 64 años, en edad laboral; mientras que solo un 13,7% son menores de 14 años y se encuentran en edad de escolaridad. Cuando analizamos la población según el lugar de nacimiento, el barrio muestra unos elevados porcentajes de población inmigrante, con un 23% de personas nacidas en el extranjero en 2022, lo que en términos absolutos se traduce en un total de 1.736 personas de un total de 7.540 (Ayuntamiento de Valencia, 2022).

Con relación al centro, el IES Jordi de Sant Jordi fue creado en 1971 con el nombre de Instituto Nacional de Enseñanza Media Font de Sant Lluís 1. Este fue un nombre provisional, ya que 9 años después se acordó el cambio de nombre al actual de "IES Jordi de Sant Jordi". Actualmente es un centro que imparte estudios de ESO, Bachiller (modalidades de Humanidades y Ciencias Sociales, Ciencias y tecnología, Tecnología 2º), y Ciclos Formativos de la especialidad de Servicios Socioculturales y a la Comunidad y de Administración y Gestión (Instituto Educación Secundaria Jordi de Sant Jordi, 2022).

Referente a las características de los asistentes del IES, teniendo en cuenta la evolución y expansión del barrio en los últimos años, se pueden detectar cambios significativos en el alumnado y en las necesidades de los mismos. En primer lugar, la construcción de nuevos Institutos en los barrios cercanos de Malilla, Castellar y El Saler; ha contribuido a que los alumnos de estas cercanías ya no asistan al IES Jordi de Sant Jordi y por tanto el alumnado de origen rural y de otros barrios se ha visto reducida. Actualmente, el centro escolariza a un total de 3010 alumnos, y se puede decir que los alumnos de los distintos niveles educativos del centro tienen características muy diversas (Instituto Educación Secundaria Jordi de Sant Jordi, 2022).

2.2. Análisis crítico y Propuesta de Mejora

Y para acabar de introducirnos en la temática que no ocupa se presenta a continuación una síntesis de los resultados obtenidos a partir del estudio evaluativo realizado de las CdA del IES Jordi de Sant Jordi. Durante las fases de investigación se incluyó tanto el análisis documental (documentación pedagógica y de gestión del centro, con mayor inciso en el proyecto de Comunidades de Aprendizaje); pero también en entrevistas a docentes del centro que también ejercen como responsables de la alguna área del Proyecto de CdA, así como observaciones en directo del desarrollo de acciones grupales propias de estos proyectos: los Grupos Interactivos y las Tertulias Dialógicas.

Del estudio se pudo concluir que las CdA en el IES Jordi de Sant Jordi son una actuación educativa de éxito planificada y elaborada. Los resultados muestran como la puesta en marcha de las actuaciones educativas descritas y contempladas dentro del Proyecto de CdA han contribuido a conseguir los objetivos propuestos por el centro: la mejora del rendimiento académico y la reducción del fracaso escolar, reducir la conflictividad y mejora la convivencia en el centro, mejorar las relaciones con las familias y transformar la realidad social y cultural del centro. Igualmente, también se pudo detectar como solo una minoría los/las profesores/as (14 de 70) aplican y llevan a cabo grupos interactivos en sus aulas, por lo que desde este análisis se considera necesario aumentar el número de profesorado implicado en el proyecto.

Se pudieron detectar además una serie de variables facilitadores del éxito de las CdA en el centro: cómo es una visión positiva e igualitaria que promueve principios de igualdad de las diferencias, como una igualdad no homogeneizada ni de diversidad desigual; una formación y base teórica sólida del profesorado y directiva del centro en relación a los principios y requisitos de las CdA; y el respeto por la consecución de las fases de desarrollo de este tipo de proyectos de transformación social. A pesar de ser un proyecto con base sólida y que se fundamenta en principios teóricos estudiados y defendidos por expertos del ámbito de las CdA; a partir del estudio evaluativo se detectan una serie de debilidades y carencias en su planteamiento práctico y se proponen una serie de decisiones y acciones orientadas a plantear propuestas de mejora:

1. Contar con la implicación, colaboración y participación del Equipo Directivo del Centro y del Departamento de Orientación con el Proyecto.

2. Potenciar la implicación del Profesorado en el Proyecto de CdA, recuperando las fases iniciales de sensibilización del Proyecto, con el objetivo de incluir la participación de la totalidad del profesorado del IES (y no solo el grupo reducido del profesorado cómo se hizo en inicialmente con el proyecto).
3. Aumentar la participación e implicación de padres, madres y familiares en el desarrollo del proyecto.
4. Impulsar la implicación del alumnado, el personal no docente del centro (limpieza, conserjería, secretaria...) y personas voluntarias externas del centro que no sean familiares (personal profesional y no profesional de entidades y asociaciones del barrio, vecinos/as, etc.) en el Proyecto de CdA.
5. Recuperar y dinamizar los sueños recopilados en fases anteriores del proyecto.
6. Contar con la colaboración de la Administración Educativa y el Cuerpo de Inspección Educativa (Conselleria de Educación, Cultura y Deporte) con el Proyecto de Comunidades de Aprendizaje.

3. CONCLUSIONES

Todas estas propuestas de mejora planteadas, como conclusión de un estudio evaluativo enmarcado dentro del entorno académico universitario, permitieron aterrizar en la realidad fomentando una serie de iniciativas que se desarrollaron dentro del centro educativo en los meses siguientes y que contribuyeron optimizar el proyecto de CdA.

Así, se pudieron desarrollar como efecto directo de la devolución de este estudio al propio centro, una serie de acciones e intervenciones enmarcadas dentro de las propuestas de mejora incluidas en el estudio evaluativo y que permitieron a mejorar la calidad de proyecto de CdA y potenciar su efecto transformador:

1. Desarrollar una reunión informativa en el Claustro de Profesorado, con la intención de presentar estas actividades educativas y concienciar sobre las ventajas educativas que ofrece y los logros y objetivos conseguidos con la aplicación de estas en el aula. Se propuso la creación de una Comisión Mixta encargada de esta tarea, en la que se contempla tanto la participación de profesorado, como de alumnado y voluntariado.
2. Invitar al profesorado que esté interesado a entrar en las aulas para observar el desarrollo de una de las Sesiones de Grupos Interactivos. Esto permitirá observar al docente, como a través de estas metodologías se consigue un trabajo continuo y

seguido del alumnado, como estos tienen una actitud implicada y participativa, así como otras ventajas en términos de aprendizaje y desarrollo de los alumnos.

3. Diseñar una base de datos con recursos materiales y educaciones útiles para el profesorado para el desarrollo de las estrategias en el aula. Esta base de datos permite compartir recursos entre el profesorado, y por tanto reducir la elevada carga de trabajo que supone la preparación y diseño de las actividades así como la dificultad de obtención del material necesario. Esto tendrá un efecto positivo en la participación del profesorado, ya que la elevada carga de trabajo es una de las razones detectadas en el estudio como una de las variables que impiden al profesorado implicarse en estas actividades.

4. Reducir el número de actividades extracurriculares en las que actualmente el centro obliga al profesorado a participar, y que reduce su interés por participar en otras actividades voluntarias propias del proyecto de CdA como son los Grupos Interactivos o las Tertulias Dialógicas.

5. Contemplar una formación inicial para este profesorado de nueva incorporación, con el objetivo de ofrecer una capacitación para el diseño y desarrollo de las actividades (criterios de heterogeneidad de los grupos, diseño de ejercicios que promuevan el trabajo grupal y el aprendizaje dialógico, habilidades de gestión y supervisión de grupos interactivos, adquisición de un rol igualitario en las tertulias dialógicas, criterios a tener en cuenta en la dirección y supervisión de los voluntarios participantes...) como también en la evaluación de estas (criterios y herramientas de evaluación, importancia de la inclusión de la opinión de los participantes, etc.)

6. Crear una Comisión Mixta encargada íntegramente de la captación de voluntarios, con el objetivo de liberar al profesorado de esta tarea. Se propusieron una serie de iniciativas y estrategias concretas dirigidas a aumentar en número y diversidad la participación de voluntarios: Jornadas de Captación Masiva de Voluntarios, reuniones de tutores con familias, reuniones informativas con la AMIPA, invitar a una comisión representativa de la AMIPA al desarrollo de una reunión de la Comisión Mixta de CdA, celebración de la Diada de los voluntarios, difusión entre entidades y servicios del barrio de un video promocionando la participación de voluntarios, o crear la figura del captador de voluntarios.

7. Contactar y colaborar con los Centros de Educación Infantil y Primaria del barrio, para potenciar el conocimiento del proyecto de CdA entre el alumnado y sus familias y facilitar su participación futura.

Para acabar, es importante destacar la relevancia y utilidad de la transferencia de conocimientos desde el entorno académico a la realidad educativa. Como hemos visto en este estudio permite, entre otros beneficios, impulsar la transformación social beneficiando tanto a la comunidad educativa, a las familias y al barrio en

general. Se trata de reflexionar sobre cómo podemos trabajar para crear una realidad en que los centros escolares se conviertan en espacios abiertos a toda la comunidad, donde se promueva educación inclusiva del alumnado y se fomenta la igualdad de oportunidades, su empoderamiento y éxito en la sociedad.

4. REFERENCIAS

- Ayuntamiento de Valencia. (2022). *Padrón a 01/01/2022. Barrio 10.5. na Rovella*. Oficina de Estadística. https://www.valencia.es/estadistica/inf_dtba/2023/Districte_10_Barri_5.pdf
- Barrio de la Puente, J. (2005). La transformación educativa y social en las comunidades de aprendizaje. *Teoría de la Educación*, 17, 129-156. *Teoría De La Educación. Revista Interuniversitaria*, 17. <https://doi.org/10.14201/3094>
- Cohen, E. (2013). *Designing groupwork: Strategies for the heterogeneous classroom*. Teachers College Press.
- Ferrada, D. y Flecha, R. (2008). El Modelo Dialógico de la Pedagogía: un aporte desde las experiencias de comunidades de aprendizaje. *Estudios Pedagógicos XXIV*, 1, 41-46. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052008000100003>
- Flecha, R. y Puigvert, L. (2002). Las comunidades de aprendizaje: una apuesta por la igualdad educativa. *REXE. Revista de Estudios y experiencias en educación*, 1, 11-20. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=208325>
- Fullan, M. (2002). *Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la reforma educativa*. Ediciones Akal.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. Teachers College Press.
- Instituto Educación Secundaria Jordi de Sant Jordi. (2022). *Programació general anual 2022-2023*. <https://drive.google.com/file/d/1tdvs8g3XpBReBhxUV5zUhydBvMiiOq9K/view>
- Instituto Educación Secundaria Jordi de Sant Jordi. (2023). *Projecte Educatiu de Centre*. https://drive.google.com/file/d/1_7KnocIo_a5dzJocLo7krU7y93n9lpwE/view

ANÁLISIS DEL PATRÓN DE ERROR DE ESCRITURA EN EL ALUMNADO DE SEGUNDO Y TERCER CICLO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Gracia Jiménez-Fernández

Universidad de Granada

Oliverio Moreno-Muñoz

Universidad de Granada

1. MARCO TEÓRICO

1.1. La importancia de la escritura como habilidad específica

La escritura implica un conjunto de destrezas psicolingüísticas y motrices mediante el cual se representa una combinación de letras que forman palabras y oraciones. Aunque presenta muchas características en común con la lectura tiene unas particularidades que la convierten en una habilidad más compleja al tratarse de una actividad de tipo productivo. Por consiguiente, la escritura requiere de un aprendizaje más específico debido a que se requiere de mayores recursos cognitivos para su desarrollo.

La escritura como objeto de enseñanza y aprendizaje requiere del dominio de múltiples habilidades y su realización de forma coordinada. De ese modo, el aprendizaje de la escritura demanda inicialmente unos procesos más mecánicos, como aplicación de Reglas de Concordancia Grafema Fonema (también denominados de bajo nivel) hasta conseguir el desarrollo de otros de mayor nivel de demanda cognitiva, como la planificación, transcripción, revisión y metacognición (alto nivel). El conocimiento de estos procesos es fundamental para poder abordar las dificultades que un escolar puede presentar en uno o varios de ellos (Jiménez-Fernández y Calet, 2019).

1.2. Modelos de escritura experta

Son múltiples los modelos explicativos de escritura y su revisión excede los límites de este capítulo, por ello, se ha elegido como marco de referencia de este trabajo el propuesto por Berninger y Winn (2006) que propone estos componentes: transcripción, generación de textos, autorregulación, la atención y la memoria.

Por un lado, los procesos de transcripción se refieren a lo que otros modelos denominan procesos básicos o inferiores y se centran en la conversión de fonemas a grafemas. Por otra parte, la generación de textos (también denominada por otros modelos como procesos de alto nivel) implica traducir las ideas en palabras, oraciones y párrafos. Es decir, generar ideas, seleccionar palabras, fijarse en el contenido, en la estructura del texto y en el género. Por último, los procesos de autorregulación estarían relacionados con las funciones ejecutivas y modularían el proceso general.

Este trabajo se centra en el análisis del proceso de transcripción. En este sentido, el modelo de doble ruta señala que existen dos rutas que se emplean para acceder a las palabras en el almacén léxico (Coltheart, Rastle, Perry, Langdon y Ziegler, 2001). Una se denomina ruta léxica, directa o visual e implica un reconocimiento global e inmediato de las palabras que están almacenadas en el léxico ortográfico. Y la otra ruta se denomina vía fonológica, subléxica o indirecta y se basa en la aplicación de las reglas de correspondencia grafema-fonema (RCGF), es decir, en la relación entre las letras y los sonidos.

Las investigaciones relacionadas con la escritura se han realizado fundamentalmente en inglés, un sistema ortográfico opaco, con muchas diferencias con el español. En ese sentido, es fundamental contar con estudios en castellano que permitan analizar las particularidades de un código transparente. Todo ello con el objetivo final de que los docentes conozcan los procesos cognitivos que ayudan en el proceso de adquisición de la escritura tanto para la enseñanza de la misma como para la intervención de las dificultades específicas de aprendizaje en escritura.

El objetivo de este estudio es aportar nueva evidencia sobre los procesos básicos de aprendizaje de la escritura (fonológicos y/u ortográficos) a partir del análisis del rendimiento ortográfico y los errores que se producen por alumnos y alumnas de tercero, cuarto, quinto y sexto curso de Educación Primaria. En cuanto a los objetivos específicos de la presente investigación son: (1) describir el patrón evolutivo del aprendizaje de la escritura del alumnado de tercero a sexto de primaria, (2) analizar los patrones de error según el tipo de grafonema y (3) examinar los perfiles de errores en el alumnado con dificultades.

2. MÉTODO

2.1. Participantes

En la presente investigación participaron un total de 194 alumnos del segundo y tercer ciclo de Educación Primaria de un centro educativo de infantil y primaria con carácter público. Todos los estudiantes pertenecían al mismo centro situado en la provincia de Granada, con edades comprendidas entre los 8 años y los 12 años (ver distribución en Tabla 1). Por otro lado, ninguno de los alumnos participantes estaba censado como alumnado con Necesidades Educativas Especiales.

Tabla 1. Distribución de la muestra de estudio por curso y género

CURSO	Niños	Niñas
Tercer curso de EP	21	24
Cuarto Curso de EP	23	19
Quinto curso de EP	26	22
Sexto curso de EP	30	29
TOTAL	100	94

2.2. Instrumento

El instrumento usado fue la Prueba de Rendimiento Ortográfico (PRO) (Galve, Martínez, Trallero y Dioses, 2010) que incluye pruebas para evaluar el ámbito léxico-ortográfico, sintáctico y semántico. No obstante, en esta investigación solo se utilizaron las primeras. Consiste en en dos tipos de dictados: uno de palabras y otro de pseudopalabras. La escritura de palabras contiene sesenta y cuatro palabras que se le ha de dictar, una a una, al alumnado. De igual manera, ocurre lo mismo con la escritura de pseudopalabras, se le dictará también una a una, un total de doce pseudopalabras.

Los criterios de corrección de ambos listados se valorarán el número de errores cometido. Para ello se asignará un punto por cada error en la casilla correspondiente a cada grafema/fonema a la derecha de cada palabra. Una vez marcada la casilla errónea se sumará la columna de errores de cada tipo de grafema (Mayúsculas, B, V, G, J, H, X, CC/CT y tilde). Posteriormente, se introdujo la puntuación directa obtenida en la base de datos que el propio CD del programa PRO contiene para seguir con el procedimiento hasta obtener el perfil de cada alumno evaluado.

2.3. Procedimiento

Una vez obtenido el consentimiento del centro y el de los padres del alumnado participante, se aplicó el instrumento durante 9 días. La recogida de datos se comenzó por el grupo de mayor edad (sexto de primaria) terminando la recogida de datos por el tercer curso de Educación Primaria. El momento de aplicación de la prueba se inició en el último trimestre del curso en el que está escolarizado el alumno, realizando el test en la primera hora de la mañana de la jornada escolar, exceptuando el alumnado de tercero de primaria que lo realizó a la segunda hora lectiva. Durante el inicio de la prueba, el investigador se aseguró de que todo el alumnado comprendiera las instrucciones de cómo realizar el test.

3. RESULTADOS

De manera general, hay un efecto significativo de Curso, $F(3,190)=47.502$, $p<.0001$, indicando que se produce un claro descenso del número de errores a medida que avanza el curso escolar. Los análisis post-hoc (Turkey) indican que hay diferencias significativas entre todos los cursos exceptuando 4º y 5º. En ese sentido, se observan tres subconjuntos homogéneos; por una parte, 3º curso, por otra, 4º-5º y, por último, un rendimiento significativamente superior en 6º curso.

En lo que se refiere al análisis de los subtotales, se puede afirmar que se presenta un patrón similar tanto para el subtotal referido a la ortografía arbitraria y reglada como al subtotal referido a la adquisición de la acentuación. En el primer caso, también existe efecto significativo de Curso, $F(3,190)=39,040$, $p<.0001$ y la existencia de diferencias significativas entre los cursos exceptuando 4º y 5º. Por último, en lo que se refieren al subtotal de acentuación, también se observa un efecto significativo de Curso $F(3,190)=31,627$, $p<.0001$, mostrando los análisis post-hoc diferencias entre todos los curso excepto entre 4º y 5º, como en los casos anteriores.

El análisis de varianza del dictado de pseudopalabras mostró un efecto significativo de Curso, $F(3,190)=26,311$, $p<.0001$, cometiendo el alumnado de niveles superiores un número inferior de errores. En este caso, hay diferencias significativas entre todos los cursos, exceptuando entre 3º y 4º. De ese modo y, al contrario que en los casos anteriores, los análisis señalan la existencia de dos subgrupos; uno correspondiente a 3º y 4º y otro subconjunto a 5º y 6º. Respecto a las palabras acentuadas, son las palabras esdrújulas las que presentan un mayor número de errores y donde cometen

menos errores son en las llanas. No obstante, es destacable en general el alto número de errores que comenten en este tipo de complejidad ortográfica.

En lo que se refiere al análisis de la tipología de grafonema, el análisis de varianza indica que un efecto principal de Curso en las mayúsculas, $F(3,190)=23.601$, $p < .0001$; B_V, $F(3,190)=22.519$, $p < .0001$; G_J, $F(3,190)=19.662$, $p < .0001$; C_CC, $F(3,190)=16.859$, $p < .0001$; H, $F(3,190)=21.569$, $p < .0001$; LL_Y, $F(3,190)=30,524$, $p < .0001$; D_Z, $F(3,190)=25.694$, $p < .0001$; X_S, $F(3,190)=7.864$, $p < .0001$; agudas, $F(3,190)=15.412$, $p < .0001$; llanas, $F(3,190)=29.592$, $p < .0001$; esdrújulas, $F(3,190)=39.934$, $p < .0001$.

Los análisis post-hoc arrojan resultados diferentes en función de la categoría por lo que se pasa a presentar los subconjuntos homogéneos que arroja el análisis según el tipo de grafonema. En el caso de las mayúsculas hay tres subconjuntos donde 3º curso obtiene las puntuaciones más bajas y hay solapamientos entre el resto de los cursos. En el caso de las categorías B_V, G_J, C_CC, H y las palabras acentuadas se observan tres subconjuntos donde no hay diferencias entre 4º y 5º pero sí con 3º y 6º que obtienen la puntuación más baja y alta, respectivamente. Otras categorías como la X_S y D_Z presentan un patrón diferente donde tercero forma uno de los subconjuntos y el resto de los cursos el otro por obtener puntuaciones parecidas.

Una vez presentados los datos de la muestra general, se pasan a analizar los perfiles específicos del alumnado con dificultades en la escritura. La selección de esta submuestra está basada en la correspondencia de sus puntuaciones de la prueba total con un percentil 25 o inferior. En este sentido, cumplen ese criterio 13 alumnos de 3º, 7 alumnos de 4º, 2 alumnos de 5º y un alumno de 6º de Educación Primaria. Al analizar cualitativamente sus perfiles se evidencia que en algunos casos no muestran dificultades en la escritura de pseudopalabras (casos U.M. o S.N.) lo que permite concluir que su ruta fonológica se encuentra preservada. Sin embargo, otros casos, como G.I., muestra importantes dificultades para escribir estas pseudopalabras (comete 18 errores) por lo habría que comenzar su intervención educativa con el trabajo de la ruta fonológica. También es destacable que aún en este nivel educativo, cometen numerosos errores en el uso de mayúsculas, aun cuando es uno de los primeros contenidos de aprendizaje de la ortografía y está presente desde los niveles iniciales de enseñanza.

Otro ámbito generalizado de dificultades está en la escritura de las palabras que contienen grafonemas inconsistentes (p.e.: B/V; H; G/J); este alumnado comete

numerosos errores en todos ellos. Esta dificultad indica un deficiente desarrollo de la ruta ortográfica o léxica, tan fundamental para el aprendizaje de la escritura. Por último, también es destacable el gran número de errores respecto a las reglas de acentuación, especialmente en las palabras que son agudas o esdrújulas. No obstante, este resultado es esperable ya que en este nivel es cuando se introduce este aprendizaje en el curriculum por lo que este alumnado se encuentra en proceso de adquisición.

4. DISCUSIÓN

El objetivo general de esta investigación transversal ha sido caracterizar la adquisición de los procesos básicos de escritura en segundo y tercer ciclo de Educación Primaria, tanto en población con desarrollo típico como en aquel alumnado con dificultades. Este objetivo ha sido motivado porque, a pesar de la gran importancia que tiene la habilidad de escritura, ha recibido menor atención que la lectura, por lo que se justifica la necesidad de aportar nueva evidencia que ayude a comprender con mayor profundidad cómo se produce su desarrollo. Asimismo, este trabajo se ha focalizado en estudiar los procesos de transcripción, es decir, en el funcionamiento adecuado de la ruta léxica y fonológica. Estos procesos son de especial importancia porque es necesaria una automatización de los mismos para que el escritor pueda dedicar recursos cognitivos a los procesos de alto nivel (como sería los de planificación y revisión de la composición escrita). Por ello, en estos niveles iniciales de aprendizaje, como son el segundo y tercer ciclo de Educación Primaria, es fundamental que la enseñanza permita que el funcionamiento de la ruta fonológica y léxica/ortográfica esté lo más automatizado posible. Ello permitirá que los escolares puedan avanzar y realizar composiciones escritas con la mayor calidad posible.

Los resultados generales han evidenciado un claro y esperable proceso de avance respecto a los procesos básicos de escritura a lo largo de los cursos evaluados pero no se produce de forma lineal. En este sentido, parece haber un estancamiento en cuarto curso que puede ser debido a que, según indican investigaciones como Defior, Jiménez-Fernández y Serrano (2009), los grafonemas consistentes del español se adquieren de forma temprana, llegando a un efecto techo en 4º de Educación Primaria. A partir de ese momento, se estarían desarrollando otros procesos, de tipo léxico, que requieren presentaciones repetidas de esas palabras. Por ello, es esperable que no sea hasta 5º y 6º donde se llega a evidenciar el avance en la escritura de esas palabras.

El análisis coincide con el estudio de Jiménez, O'Shanahan, de la Luz Tabraue, Artiles, Muñetón, Guzman, Naranjo y Rojas (2008) que señala que errores ortográficos relacionados con la H o B_V siguen apareciendo hasta 6º de Educación Primaria. Este resultado indica que es necesaria la instrucción específica de la ortografía durante la etapa de Educación Secundaria Obligatoria. Estos autores también señalan que hasta 3º curso el procedimiento que fundamentalmente se utiliza es el fonológico siendo desde 4º curso cuando se usa más el procedimiento ortográfico.

Otro aspecto muy relevante que ha resultado de esa investigación y viene a coincidir con investigaciones previas (p.e.: Gutiérrez-Palma y Palma-Reyes, 2008) es la dificultad que entraña la adquisición de las reglas de acentuación y su uso. El análisis cualitativo de la muestra completa indica que es un tipo de conocimiento que se adquiere de forma tardía, mostrando un destacable número de errores incluso el grupo de 6º curso. Este hecho puede venir determinado porque las reglas de acentuación es un contenido curricular que empieza a introducirse aproximadamente en 3º de Educación Primaria. Para controlar esa dificultad de adquisición se podrían plantear el trabajo con el acento desde edades más tempranas ya que se puede trabajar de forma oral realizando tareas de discriminación que incidan en el desarrollo de la sensibilidad al acento. Un grupo de investigaciones ya muestra que se puede trabajar estas habilidades incluso en población prelectora por tratarse de lenguaje oral (Harrison, Wood, Holliman y Vousden, 2018).

Este resultado puede tener unas implicaciones educativas destacables ya que debería ser tenido en cuenta de cara a la enseñanza de la acentuación; en este caso, se podrían dedicar más recursos para la instrucción de las palabras agudas y esdrújulas ya que parecen entrañar una dificultad añadida frente al llano.

En lo que se refiere a los análisis de la muestra de alumnado con dificultades, se han encontrado interesantes resultados. En primer lugar, cabe destacar el importante número de alumnos con un percentil 25 o menor en 3º y 4º de Educación Primaria. Lo esperable es encontrar a uno o dos niños por grupo con estos percentiles pero, en este caso, supera con creces esta cifra. Este elevado número puede responder a causas diversas entre las que se encuentran que haya un porcentaje de alumnado con NEAE (como pueden ser una disgrafía o una dislexia) que no ha sido aún detectado. Como es bien conocido, el proceso de identificación de NEAE en los centros públicos se suele demorar debido a los escasos recursos personales. Este hecho provoca que algunas dificultades de aprendizaje no se detecten hasta el último ciclo de Educación

Primaria y, es por ello, por lo que este alumnado está aún sin atender. En cualquier caso, sean cuales sean las razones por las que el número de alumnos con dificultades es alto, este resultado muestra la importancia de que el tutor/la tutora generalista evalúe a su alumnado y pueda conocer su nivel de desarrollo. Solo de este modo las posibles dificultades de aprendizaje podrán ser detectadas e intervenidas de la forma más temprana posible.

En segundo lugar, uno de los resultados más interesantes de este trabajo ha sido la evidencia de los diferentes patrones de errores que muestra el alumnado con dificultades. En ese sentido, se ha puesto de manifiesto en el total de la prueba algunos alumnos tienen puntuaciones similares son completamente diferentes con respecto al análisis pormenorizado de sus errores; en unos casos, las dificultades son generalizadas incluyendo problemas en la ortografía arbitraria, reglada, acentuación y pseudopalabras, mientras que, en otros casos, los errores son más específicos y se centran en las pseudopalabras y/o el uso de la acentuación. Estos diferentes perfiles indican cuando un alumno puede tener solo problemas en la ruta fonológica (escritura de pseudopalabras), solo en la ruta léxica (escritura de palabras inconsistentes), solo en acentuación (escritura de palabras con tilde) o cualquier combinación de las anteriores.

Un dato adicional muy destacable en la mayoría de los alumnos con dificultades es el alto número de errores en conocimientos básicos como el uso de las mayúsculas. Es importante conocer esta característica ya que, en ocasiones, la intervención puede empezar incluyendo contenidos ortográficos de mayor nivel (H o B/V) cuando el alumno aún no usa de forma adecuada los de un nivel inferior (mayúsculas o M/N). Como señalan autores especialistas en el ámbito (Rodríguez y González, 2019), los contenidos de aprendizaje deben ser secuenciales y andamiados, desde lo más simple a lo más complejo. El tipo de análisis presentado en este trabajo orienta y ayuda a presentar los contenidos de este modo.

Respecto a las limitaciones de este trabajo, es necesario poner de manifiesto que solo ha participado un centro escolar, lo que limita la generalización de los resultados. No obstante, también es importante destacar que han participado de dos a tres grupos por curso, lo que puede controlar, en parte, dicha limitación. Por otra parte, esta investigación, como se ha comentado, es de tipo transversal y los resultados de este tipo de trabajos pueden estar sesgados por el cohorte concreto que ha sido evaluado. Otra importante limitación es el instrumento utilizado; este test fue seleccionado tras una exhaustiva revisión de los test estandarizados disponibles en el mercado y que

se focalizaran en los procesos básicos de escritura (ruta fonológica y ruta léxica). Del resultado de esa revisión se localizaron varios instrumentos que formaban parte de baterías más generales de lectura y escritura. A destacar se valoró la utilización del test PROESC pero se descartó por no aportar el análisis tan pormenorizado que ofreció el test seleccionado.

Teniendo en cuenta lo presentado, futuras investigaciones podrían centrarse en desarrollar pruebas más precisas que incluyeran todos los grafonemas que componen el español así como la inclusión detallada de los patrones de acentuación. Del mismo modo, podrían incluir clasificaciones en función del tipo de error como los que han sido comentados (adición, inversión u omisión). Todo ello podría orientar de modo más específico, personalizado e individualizado la enseñanza de cada alumno.

5. REFERENCIAS

- Berninger, V. W., y Winn, W. D. (2006). Implications of Advancements in Brain Research and Technology for Writing Development, Writing Instruction, and Educational Evolution. En C. A. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of Writing Research* (pp. 96–114). The Guilford Press.
- Coltheart, M., Rastle, K., Perry, C., Langdon, R., & Ziegler, J. (2001). DRC: a dual route cascaded model of visual word recognition and reading aloud. *Psychological Review*, 108(1), 204-256. doi.org/10.1037/0033-295X.108.1.204
- Defior, S., Jiménez-Fernández, G., y Serrano, F. (2009). Complexity and lexicality effects on the acquisition of Spanish spelling. *Learning and Instruction*, 19(1), 55-65. doi.org/10.1016/j.learninstruc.2008.01.005
- Galve, J., Trallero, M., Martínez, R., y Dioses, A. (2010). *Prueba de rendimiento ortográfico. 1-2 niveles elemental y medio*. Manual Técnico. Primaria. CEPE.
- Gutiérrez-Palma, N., y Palma-Reyes, A. (2008). On the use of lexical stress in reading Spanish. *Reading and Writing*, 21(6), 645-660. doi.org/10.1007/s11145-007-9082-x
- Harrison, E., Wood, C., Holliman, A. J., y Vousden, J. I. (2018). The immediate and longer term effectiveness of a speech rhythm based reading intervention for beginning readers. *Journal of Research in Reading*, 41(1), 220-241. doi.org/10.1111/1467-9817.12126
- Jiménez, J. E., O'Shanahan, I., de la Luz Tabraue, M., Artiles, C., Muñetón, M., Guzmán, R., Naranjo, F. y Rojas, E. (2008). Evolución de la escritura de palabras de ortografía arbitraria en lengua española. *Psicothema*, 20(4), 786-794.

Jiménez-Fernández, G. y Calet, R.N. (2019). *Las Dificultades de Aprendizaje: una orientación psicoeducativa*. Técnica Avicam.

Rodríguez, V. G., y González, J. E. J. (2019). Modelo de respuesta a la intervención y escritura. En V. Gil y J. Jiménez (coords). *Modelo de respuesta a la intervención: un enfoque preventivo para el abordaje de las dificultades específicas de aprendizaje* (pp. 203-248). Pirámide.

ESTUDIO DE REVISIÓN SOBRE LA EFECTIVIDAD DEL USO DE LAS TIC EN LA INTERVENCIÓN DE DISLEXIA

Oliverio Moreno-Muñoz

Universidad de Granada

Gracia Jiménez-Fernández

Universidad de Granada

1. MARCO TEÓRICO

1.1. La dislexia evolutiva

La dislexia es un trastorno específico del aprendizaje de origen neurobiológico que se caracteriza por dificultades en la fluidez lectora y en las habilidades de decodificación y ortografía. Este trastorno específico del aprendizaje es el más frecuente en el contexto educativo y constituye un grupo heterogéneo de manifestaciones que pueden generar problemas importantes no solo durante la etapa escolar, también a lo largo de la vida.

Según DSM-V (APA, 2014), el rendimiento de lectura de los alumnos con dislexia, según pruebas estandarizadas, está debajo del nivel esperado, considerando la edad cronológica, el coeficiente intelectual (CI) y el nivel educativo del individuo. Las características de la lectura, tanto oral como silenciosa realizada por estos alumnos, está marcada por sustituciones, omisiones de fonemas, lentitud en leer, genera una baja comprensión.

Con respecto a la prevalencia de dislexia, se puede afirmar que no hay datos concluyentes ya que no se cuenta con un registro generalizado que facilite la obtención de ese dato. No obstante, podemos estimarla en función de diferentes estudios que han abordado esta temática como el realizado por la IDA (2008) que situó la prevalencia de la dislexia en torno al 5%, aunque señala que el 3% correspondería a casos graves y un 6% a casos leves. En lo que se refiere al sistema ortográfico español, es interesante destacar el estudio de Jiménez, Guzmán, Rodríguez y Artiles (2009) que señalan una prevalencia del 8,6%, dentro del cual la mitad se caracterizaría por presentar una lectura lenta pero precisa. Otros estudios relacionados con la prevalencia en español (ver revisión en Jiménez-Fernández y Calet, 2019), suelen señalar unos datos un 3% y 10% de los niños escolarizados y, de manera general, suele haber cierto consenso en situarla alrededor de un 5%. Por

lo tanto, es un problema muy frecuente al que es necesario darle una respuesta educativa.

1.2. Las TIC para la atención a la diversidad

En los últimos años, las Tecnologías de la Información y Comunicación se están integrando con fuerza en la educación. De forma paralela, las investigaciones exploran sobre los beneficios y efectos del uso de las TIC como una herramienta más para la práctica del proceso de enseñanza y aprendizaje. En la literatura se pone de manifiesto que beneficia la experiencia en el aula, especialmente con las herramientas multimedia. Por otro lado, destacar que las nuevas tecnologías se han integrado cada vez más y poco a poco en los centros educativos, siendo una herramienta imprescindible para trabajar los contenidos curriculares.

Desde un punto de vista educativo, el uso de las TIC ofrece múltiples oportunidades ya sea en aplicando como instrumento de diagnóstico para la valoración de las necesidades educativas, de evaluación en el aprendizaje y para la intervención psicopedagógica. Al mismo tiempo, constituyen un elemento para la inclusión social y laboral de todo el alumnado siendo más significativo para el alumnado con necesidades educativas específicas.

El uso de las herramientas tecnológicas en el contexto educativo abre nuevas posibilidades para estimular el desarrollo de habilidades de lectura. En ese sentido, la literatura muestra que los recursos tecnológicos tienen un efecto positivo en el desempeño de la comprensión del lector. Además, los resultados de los informes determinan los beneficios de aplicar las TIC en el aprendizaje de la lectura en alumnado con dislexia ya que promueven mejores habilidades para leer, incluida la mejora de comprensión de los textos.

Contextualizando las nuevas tecnologías para la intervención de la dislexia, se puede pensar que las TIC facilitan ayudas técnicas, aplicaciones y programas para desarrollar metodologías encaminadas a mejorar la comunicación, el desarrollo cognitivo y social y la accesibilidad y adaptación del ambiente. Pero cabe preguntarse ¿las nuevas tecnologías aplicadas a la educación es un medio eficaz para mejorar las manifestaciones propias de la dislexia?

El objetivo general de este trabajo de revisión bibliográfica es examinar la efectividad de la inclusión de las tecnologías en la mejora de las manifestaciones y

dificultades que presenta el alumnado con dislexia. Para ello, se realiza una revisión de la literatura sobre esta temática en los últimos 12 años según una serie de criterios de inclusión y exclusión que se detallarán en el siguiente apartado.

2. MÉTODO

Para esta revisión bibliográfica, se realizó una búsqueda de artículos científicos nacionales e internacionales relacionados con el tema de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) aplicadas a la dislexia en las siguientes bases de datos electrónicas: Web of Science, Dialnet, Scopus, Google Scholar, SciELO, ERIC y Medline.

En todas las bases de datos, se utilizó la fórmula de búsqueda para obtener un número suficiente de resultados. Con el buscador avanzado, se utilizaron los operadores booleanos (and/y) y se delimitó mediante el uso de los siguientes descriptores en español y en inglés: “dislexia” (dyslexia), “Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC)” (ICT), “ordenador” (computer), “intervención” (intervention), “tratamiento” (treatment). El descriptor 'dislexia' (dyslexia) se usó inicialmente de forma aislada y luego se combinó con los otros descriptores en todas las bases de datos mencionadas.

Los artículos incluidos en este trabajo de revisión se seleccionaron por dos vías. Por un lado, se realizó la primera exploración, leyendo los títulos y los resúmenes (*abstracts*) relacionados con las TIC y la Dislexia. Por otro lado, se examinaron de forma general para considerar aquellos que cumplieran los criterios de inclusión. A continuación, se presentan los criterios tenidos en cuenta para la selección:

- Han sido publicados en un período comprendido entre 2010 y 2022.
- Los estudios publicados debían aparecer con texto completo en los idiomas español, inglés y portugués.
- Los participantes de las investigaciones tenían que presentar dificultades específicas de aprendizaje en la lectura.
- El objetivo fundamental de los estudios debía ser analizar la efectividad de las TIC en la dislexia.

Los artículos eliminados fueron aquellos que tanto en su título como en el resumen mostraban algunos o varios de los criterios de exclusión, los cuales son los siguientes:

- Estudios en los que el objetivo era puramente informativo sobre la dislexia.
- Investigaciones cuyos participantes presentaban baja habilidad cognitiva.
- Artículos basados en el uso software para diagnosticar y evaluar la lectura de individuos sin dislexia.
- Artículos repetidos en las diferentes bases de datos utilizadas.

Realizada la búsqueda en las distintas bases de datos y siguiendo los descriptores anteriormente mencionados, fueron localizados 58 artículos que, tras aplicar los criterios de exclusión, quedaron finalmente en 16 trabajos dentro de la revisión.

3. RESULTADOS

Con el fin de analizar la tendencia actual de la investigación de la dislexia y las TIC, se ha realizado una revisión de los estudios publicados en los últimos doce años. Como se ha comentado, los artículos seleccionados fueron categorizados según la naturaleza del estudio. En este sentido, se clasificaron los trabajos en tres categorías: Revisión Bibliográfica (RB), Evaluación (Eval.) e Intervención (Inter.). A continuación, se analizarán y se integrarán los temas que cada trabajo presenta, según la clasificación establecida.

▪Análisis del contenido de las investigaciones de revisión bibliográfica relacionadas con las TIC y dislexia

Los principales hallazgos de este tipo de investigaciones mostraron que, por una parte, proporcionar un equipo tecnológico ayuda a los estudiantes disléxicos siempre que el alumnado se sienta seguro del manejo de dicho dispositivo (Bjorklund, 2011).

Por otra parte, señalan que la colaboración explícita entre escuela y familia aseguran una respuesta educativa con alta probabilidad de éxito en cubrir las necesidades del alumnado con dislexia. De esta manera, se concluye que el uso de la tecnología móvil aporta una amplia gama de posibilidades académicas que, en cierto modo, el alumnado con dislexia puede alcanzar un buen rendimiento en diferentes áreas curriculares y personales (Reid, Strnadová y Cumming, 2013).

En lo que se refiere a la relación de la realidad virtual y dislexia, los estudios coinciden en señalar que la realidad virtual es una herramienta prometedora para las entidades vinculadas a la detección, evaluación y programación de intervención para la población con dislexia (Kalyvioti y Mikropoulos, 2014). Sin embargo, son necesarios más estudios sistemáticos ya que, por el momento, los resultados no son concluyentes respecto a la implementación de la realidad virtual en el tratamiento de la población con dislexia.

En general, estos estudios ponen de manifiesto la importancia de adaptar los programas de ordenador específicos para el tratamiento de la dislexia a las necesidades particulares del alumnado. Además, muestran beneficios y orientaciones para los profesionales que intervienen a los niños con dislexia, para las familias y para las propias personas con dislexia (Cidrim y Madeiro, 2017).

▪ **Análisis del contenido de las investigaciones en evaluación relacionadas con las TIC y dislexia**

La revisión de los estudios categorizados como evaluación, por una parte, señala que la información recogida de profesionales de la educación y de familias con niños con dislexia mostró la necesidad de diseñar y adaptar material tecnológico para ayudar al alumnado con dislexia. De esta forma, la comunidad científica necesita conocer las necesidades y carencias que los individuos con dislexia presentan en su ámbito académico. Este conocimiento impulsarán a los investigadores a diseñar y desarrollar estudios para abordar las necesidades de la dislexia.

La evidencia determina que los contenidos interactivos con actividades exploratorias generan experiencias agradables, que le ayuda al estudiante adquirir conocimiento. En este sentido, los productos tecnológicos que aplican luz, sonido y presentan, en múltiples formas, una narrativa interactiva en los contenidos multimedia, produce un efecto positivo en los procesos cognitivos en el alumnado con dislexia. Todo ello, parece que permite desarrollar vocabulario y destrezas en la lectura, escritura y en la comprensión lectora, que son muy importantes para el alumnos en sus ámbitos de actuación (Abtahi, 2012; Rahman, Mokhtar, Alias y Saleh, 2012).

En el caso del estudio de Skiada, Soroniati, Gardeli y Zissis (2014) desarrollaron una aplicación móvil cuyo objetivo principal fueron fomentar el aprendizaje y ayudar a los alumnos con trastorno específico del aprendizaje, mejorando habilidades como la decodificación de palabras, la comprensión lectora, la memoria y habilidades

matemáticas. El diseño que desarrollaron se basó en la evidencia de numerosos estudios previos que demostraron con rigor las técnicas empleadas. Asimismo, en los resultados preliminares plantearon que las futuras investigaciones en intervención proporcione la aplicación móvil “Easylexia” resultados exitosos de intervención eficaz y de interés ante las dificultades específicas de aprendizaje.

También se ha evaluado si el tipo de letra usada en el ordenador para elaborar material o trabajar en el procesador de texto, influye en el rendimiento de los alumnos con dislexia. En la literatura consultada, existe controversia sobre la fuente de Open Dyslexic, diseñada para el alumnado con dislexia para ayudar en la fluidez lectora. En el trabajo de Zikl, Bartošová, Víšková, Havlíčková, Kučírková, Navrátilová y Zetková (2015), los resultados mostraron que la fuente de Open Dyslexic no mostró resultados significativos en el alumnado con dislexia aunque, por otra parte, los alumnos con mayor grado de dificultad en la lectura mejoraron ligeramente. En definitiva, es necesario realizar más estudios para obtener resultados concluyentes sobre la influencia de las características y formato del tipo de letra que puede ser más beneficiosa para esta población (Rello y Baeza-Yates, 2013).

▪ **Análisis del contenido de las investigaciones en intervención relacionadas con las TIC y dislexia**

En general, los estudios revisados señalan que la aplicación de las TIC mejoran las habilidades de la fluidez lectora en niños con dislexia (Gómez Zapata, Defior y Serrano, 2011; Porta y Díez-Martínez, 2018; Schneps et al., 2013). Sin embargo, todos los programas de intervención relacionados con la fluidez lectora se centran en población con dislexia en habla inglesa. Son muy escasos los estudios en el ámbito español como el realizado por Gómez Zapata, Defior y Serrano (2011). Los resultados mostraron mejoras en las habilidades lectoras especialmente en lo que se refiere a la fluidez. En otro estudio, mostraron que los niños que usaron de forma sistemática la aplicación ABRA y e-Pearl presentaron un desarrollo mayor en la conciencia fonológica y comprensión lectora (Lysenko y Abrami, 2014). Además, mostraron que los beneficios de ambas aplicaciones son transferibles para otros casos con comorbilidad como, por ejemplo, dificultades específicas de aprendizaje con Trastornos de Atención y/o Hiperactividad.

En la misma línea, otros trabajos estudiaron la efectividad del software con actividades fonológicas, ortográficas y recursos multimedia en los ordenadores y tabletas. En el estudio mostraron que niños con y sin dislexia presentaron una mejora

significativa en las habilidades correspondientes a la lectura y escritura (Berninger, Nagy, Tanimoto, Thompson y Abbott, 2015; Kast, Baschera, Gross, Jäncke y Meyer, 2011).

Del mismo modo que ocurre con las tabletas, los lectores electrónicos son otra herramienta tecnológica útil para favorecer en el rendimiento de la lectura en niños y adultos con dislexia (Schneps, Thomson, Chen, Sonnert y Pomplun, 2013). Según estos autores, los lectores electrónicos pueden configurar un tipo de letra más grande, menos palabras por línea y mayor espacio entre líneas e incluso el color y el brillo de la pantalla y eso permite generar un entorno de aprendizaje más agradable para el lector.

Siguiendo con la línea de investigación del uso de realidad virtual, se han revisado trabajos que concluyen que puede ser utilizada incluso ser usada en edades tempranas (Kalyvoti y Mikropoulos, 2014; Van der Leij, 2013) y que, además de beneficios en la propia actividad lectora, esta herramienta tecnológica que ofrece la realidad virtual puede ser efectiva en el desarrollo cognitivo (memoria, atención, razonamiento lógico).

En resumen se ha evidenciado la existencia de una heterogeneidad de temas relacionados con la aplicación de las TIC en dislexia. Los aspectos más relevantes en los estudios de intervención son:

- Los recursos fonológicos y multisensoriales usados en los dispositivos electrónicos estimulan la fluidez lectora, conciencia fonológica y la descodificación de palabras.
- Las herramientas multimedia interactivas con múltiples funciones como convertir la voz en texto y el texto en audio favorece el rendimiento académico en el alumnado con dislexia.
- El tipo de letra en textos digitales o presentadas en las actividades de papel parecen tener un efecto limitado para mejorar la fluidez lectora.
- Las plataformas multimedia interactivas orientadas al trabajo pedagógico y didáctico es un buen recurso que beneficia tanto a los niños con dificultades específicas de aprendizaje como la labor de los profesionales y familias.

4. CONCLUSIONES

El objetivo general de esta investigación ha sido realizar una revisión de la literatura del uso de las TIC aplicadas en la intervención de la dislexia. De modo general, el análisis han indicado que utilizar las TIC en el aula favorece la intervención de los niños con dislexia; concretamente, la aplicación de distintos soportes tecnológicos, como el caso de los dispositivos móviles, tabletas y videojuegos) mejoran las habilidades asociadas a leer (la conciencia fonológica, reconocimiento de las palabras mejorando la fluidez lectoría) y por consiguiente, contribuye a una mejor comprensión que favorece un mejor rendimiento académico y progresos en habilidades que afectan a otras áreas curriculares y ámbitos sociales. A pesar de estos resultados generales, es necesario tener en cuenta que los estudios utilizan metodologías muy variadas que hacen difícil la integración.

La evidencia muestra que los niños con dificultades en dislexia pierden la motivación y el interés por la lectura debido al esfuerzo que están sometidos sus procesos cognitivos implicados al enfrentarse a los textos escritos. En este sentido, parece que el uso de TIC compensa esta dificultades cognitivas y emocionales que presentan el alumnado con dislexia. No obstante, es importante destacar que las nuevas tecnologías facilitan esta tarea, siempre desde un uso correcto, dosificado y seleccionando los recursos que más se adapten a las necesidades de cada alumno concreto.

Por otra parte, es cierto que en el mercado existe una enorme variedad de recursos digitales dirigidos a la población en general. De acuerdo con lo anterior, el docente debe estar actualizado en nuevas tecnologías, para tener la suficiente competencia en seleccionar, dentro del abanico de posibilidades, los recursos tecnológicos que mejor se ajusten en base a las particularidades del niño con dislexia, o adaptarlos a las necesidades más específicas del alumno. En la misma línea, es interesante destacar la importancia de establecer una red de colaboración entre los docentes de los centros educativos con los investigadores de diferentes campos de investigación. Sería conveniente concienciar a los distintos agentes con el objeto de incentivar investigaciones dentro del contexto educativo para realizar estudios que podrían mejorar y ajustar los métodos existentes e incluso desarrollar nuevas herramientas para abordar la heterogeneidad del alumnado existente en las aulas.

Una de las principales conclusiones que emergen del trabajo de revisión realizado es la necesidad de seguir avanzando en el conocimiento de cómo las TIC pueden ayudar

a mejorar el rendimiento en la población con dislexia. Estas herramientas parecen tener un importante efecto en la mejora de la efectividad de los programas de intervención, por lo tanto, es un recurso del que hay que seguir indagando y puliendo los posibles factores mediacionales que pueden estar explicando su beneficio.

5. REFERENCIAS

- Abtahi, M. S. (2012). Interactive multimedia learning object (IMLO) for dyslexic children. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 47, 1206-1210.
- APA. Asociación Americana de Psiquiatría (2014). *Guía de consulta de los criterios diagnósticos del DSM-V*. Editorial Panamericana.
- Berninger, V. W., Nagy, W., Tanimoto, S., Thompson, R. y Abbott, R. D. (2015). Computer instruction in handwriting, spelling, and composing for students with specific learning disabilities in grades 4–9. *Computers & education*, 81, 154-168.
- Björklund, M. (2011). Dyslexic students: Success factors for support in a learning environment. *The Journal of Academic Librarianship*, 37(5), 423-429.
- Cidrim, L. y Madeiro, F. (2017). Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) aplicadas à dislexia: revisão de literatura. *Revista CEFAC*, 19(1), 99-108.
- Gómez Zapata, E., Defior, S. y Serrano, F. (2011). Mejorar la fluidez lectora en dislexia: diseño de un programa de intervención en español. *Escritos de Psicología*, 4(2), 65-
- Jiménez-Fernández, G. y Calet, N. (2019). *Las dificultades de aprendizaje: una orientación psicoeducativa*. Editorial Avicam.
- Jiménez, J.E., Guzmán, R., Rodríguez, C., y Artiles, C. (2009). Prevalencia de las dificultades específicas de aprendizaje: la dislexia en español. *Anales de Psicología*, 25(1), 78-85.
- Kalyvioti, K. y Mikropoulos, T. A. (2014). Virtual environments and dyslexia: A literature review. *Procedia Computer Science*, 27, 138-147.
- Kast, M., Baschera, G. M., Gross, M., Jäncke, L. y Meyer, M. (2011). Computer-based learning of spelling skills in children with and without dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 61(2), 177-200.
- Lysenko, L. V. y Abrami, P. C. (2014). Promoting reading comprehension with the use of technology. *Computers y Education*, 75, 162-172.
- Porta, A. M. J. y Díez-Martínez, E. (2018). Impacto de videojuegos en la fluidez lectora en niños con y sin dislexia. El caso de Minecraft. *RELATEC: Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 17(1), 78-90.

- Rahman, F. A., Mokhtar, F., Alias, N. A. y Saleh, R. (2012). Multimedia elements as instructions for dyslexic children. *International Journal of Education and Information Technologies*, 6(2), 193-200.
- Reid, G., Strnadová, I., y Cumming, T. (2013). Expanding horizons for *students with dyslexia in the 21st century: Universal design and mobile technology*. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 13(3), 175-181.
- Rello, L., Y Baeza-Yates, R. (2013, October). Good fonts for dyslexia. In *Proceedings of the 15th international ACM SIGACCESS conference on computers and accessibility*, 1-8.
- Schneps, M. H., Thomson, J. M., Chen, C., Sonnert, G. y Pomplun, M. (2013). E-readers are more effective than paper for some with dyslexia. *PloS one*, 8(9). 1-9.
- Skiada, R., Soroniati, E., Gardeli, A. y Zissis, D. (2014). EasyLexia: A mobile application for children with learning difficulties. *Procedia Computer Science*, 27, 218-228.
- Van der Leij, A. (2013). Dyslexia and early intervention: what did we learn from the Dutch Dyslexia Programme?. *Dyslexia*, 19(4), 241-255.
- Zikl, P., Bartošová, I. K., Víšková, K. J., Havlíčková, K., Kučírková, A., Navrátilová, J. y Zetková, B. (2015). The possibilities of ICT use for compensation of difficulties with reading in pupils with dyslexia. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 176, 915-922.

EL IMPACTO DE LA VIOLENCIA INTRAFAMILIAR EN LAS RELACIONES ENTRE IGUALES DESDE EL TRABAJO SOCIAL FEMINISTA

Ester Serrano Rodríguez

Universidad de Cádiz

Vanesa Hervías Parejo

Universidad de Cádiz

1. INTRODUCCIÓN

La violencia intrafamiliar puede tener consecuencias negativas en el desarrollo de los niños y niñas expuestas, al producirse por sus referentes educativos y en espacios donde habrían de sentirse seguros/os y de los que no es fácil escapar (López, 2008). Una de las consecuencias de la violencia recibida es el impacto en el estilo de conducta de apego que dichas/os menores van a desarrollar y cómo afecta a las relaciones que establecen con sus iguales. El establecimiento de vínculos de apego seguro permite a las/os menores que puedan sentirse seguros en sus relaciones íntimas, confiar y exponer sus vulneraciones (Cortina, 2018). Por el contrario, el maltrato infantil se considera una de las causas más importantes del desarrollo de un apego desorganizado (Holmes, 2004). Esto es debido a que, de un lado, sus maltratadores son su principal y, a veces, única fuente de apoyo. De otro lado, dichos maltratadores en lugar de mostrarles amor incondicional, mantienen comportamientos atemorizantes y abusivos que pueden mostrarse de manera continua y/o de forma impredecible (Van der Kolk, 2014).

Cuando el trauma es prolongado y ocurre por primera vez en edades tempranas, puede tener efectos como problemas de desregulación afectiva, agresividad contra sí mismas/os y las demás, síntomas disociativos, somatización y patologías del carácter. Dichas/os menores, además, pueden enfrentar problemas para controlar su agresividad e impulsos (Van der Kolk, 2014). En ocasiones también pueden presentar problemas atencionales y disociativos y dificultad para negociar las relaciones con las figuras cuidadoras, sus iguales y, posteriormente, con sus parejas (Finkelhor, et al., 1989). Otras consecuencias percibidas están relacionadas con problemas psicosomáticos, al no ser capaces de gestionar el sufrimiento percibido y los problemas afectivos (Comín, 2012).

Además, durante la etapa de la adultez y al haber desarrollado un estilo de apego desorganizado, las/os menores que han sufrido violencia intrafamiliar pueden tener conflictos en sus relaciones interpersonales (Cay-Bonilla y Pérez-Pedrogo, 2023), pudiendo llegar a presentar dilemas de cercanía y lejanía al relacionarse (Hollidge y Hollidge, 2016). Desde el trabajo social feminista se pueden trabajar todas las dificultades antes enunciadas a través de la exploración, el autoconocimiento y la sanación (Cay-Bonilla y Pérez-Pedrogo, 2023). También mediante soluciones de empoderamiento y resiliencia. Las formas de intervención desde el trabajo social feminista habrán de favorecer la transformación de las estructuras personales, familiares, comunitarias, institucionales y políticas (Fernández-Montaña, 2015) promoviendo la detección temprana y la prevención.

2. OBJETIVO

El objetivo principal del presente estudio es investigar, desde el trabajo social feminista, cómo la violencia familiar puede influir en las relaciones que las/os menores establecen con sus iguales.

3. METODOLOGÍA

La metodología utilizada ha sido, de un lado, la revisión bibliográfica para indagar en dificultades, así como proporcionar propuestas de intervención desde el trabajo social feminista. De otro lado, la extracción de datos primarios mediante entrevistas a profesionales. En total, se han realizado 12 entrevistas a profesionales que trabajan en la intervención directa con menores en las diferentes áreas del sistema de protección: puntos de encuentro familiar (n=1), centros de menores (n=4), proyectos de intervención y prevención (n=6), Equipos de Protección de Menores de Servicios Sociales (n=1). Así, la muestra ha estado compuesta por un total de 12 profesionales, 17% hombres (n=2) y 83% mujeres (n=10). Las edades están comprendidas entre 28 y 46 años, con un promedio de 31,58 años. El 42% de las personas entrevistadas (n=5) son profesionales de la disciplina del Trabajo Social, el 33% (n=4) de Psicología, y el 25% (n=3) son de otras disciplinas: Integración social (n=1), Magisterio y Psicopedagogía (n=1) y Educación social (n=1). La duración en el puesto de trabajo varía desde los tres meses hasta los 23 años. La muestra pertenece a diferentes territorios del ámbito nacional: Alicante, Barcelona, Cádiz, Granada, Madrid, Málaga y Zamora.

La entrevista ha estado formada por una batería de 20 preguntas abiertas. El periodo en el que se han realizado las entrevistas transcurre desde diciembre de 2022 a marzo de 2023. Para realizar el presente estudio, se extrae la pregunta seis de la batería realizada. Las entrevistas se han realizado siempre que ha sido posible de manera presencial. Los resultados de las entrevistas realizadas han sido sistematizados a través de dimensiones y categorías de análisis. Esto ha posibilitado realizar un análisis cualitativo. Además, se ha dotado de puntuaciones a las respuestas siendo 1 cuando la persona entrevistada ha enunciado esa dimensión y 0 cuando no lo ha hecho permitiendo llevar a cabo un análisis cuantitativo de frecuencias.

4. RESULTADOS

A continuación, se exponen los resultados de la pregunta siete de la batería de preguntas realizada. Según su experiencia, ¿De qué manera influye la vivencia traumática sufrida por las/os menores en su desarrollo afectivo y en la relación con sus iguales?

Alrededor del 60% (n=7) de las personas participantes ha manifestado que los niños y niñas presentan dificultades en el desarrollo afectivo y en la vinculación con sus iguales. Además, el 50% (n=6) señala que los vínculos que logran desarrollar son poco seguros y están derivados de trastornos de apego inseguro y/o desorganizado.

“Las vivencias traumáticas que vienen asociadas a trastornos en el apego dificultan mucho las relaciones afectivas de estos menores: no confían en otras personas o por el contrario pueden ser excesivamente dependientes y complacientes, y en general, con baja autoestima” (Educativa social en Punto de Encuentro Familiar, Alicante).

Los resultados también reflejan que las/os menores tienen una inadecuada percepción de sí mismas/os, baja autoestima (25%), inseguridad en sí mismo/a (25%) y en las intenciones de las demás personas (33%). También tienden a establecer relaciones ambivalentes y de dependencia (42%), con carencia de límites (17%), donde se establecen roles de dominancia o sumisión (8%), y/o comportamientos de independencia extrema (17%) y donde pueden ocultarse las vivencias sufridas (17%). Asimismo, las conductas percibidas en el ámbito familiar tienden a reproducirse en su relación con su grupo de iguales.

“Influye de manera negativa ya que les supone una carga emocional muy fuerte a una corta edad. Esto condiciona el desarrollo de sus habilidades sociales generando

complejos e inseguridades en el menor. Estas experiencias y las conductas aprendidas durante las mismas tienden a replicarse en los procesos de relación con sus iguales” (Educador en Asociación Almanjayar en familia, Granada).

Otra de las dificultades que enfrentan estos/as menores puede estar relacionada con sus problemas para lidiar con sus emociones, problemas de comunicación y dificultad para expresar los afectos (8%). Los resultados muestran como otra de las consecuencias percibidas puede ser los conflictos en su gestión emocional (25%).

Así, los/as menores pueden presentar comportamientos de agresividad, impulsividad e impaciencia, entre otros.

“En particular, problemas en la comunicación y expresión de los afectos, tendencia a la desconfianza, tendencia a no entender los límites en las relaciones, búsqueda de la asimetría, ya sea en posicionamiento dominante o en el contrario, en la sumisión, ambivalencia en las relaciones” (Psicóloga, Coordinadora de Equipo en Fundación Márgenes y Vínculos, Cádiz).

Junto a las consecuencias de la violencia intrafamiliar mencionadas, los resultados muestran como las/os menores pueden llevar a cabo conductas disruptivas a través de comportamientos violentos (17%) y, en algunos casos, pueden mantener conductas sexuales de riesgo (8%) y manifestar conductas suicidas (8%).

“Menores que pasan mucho tiempo solos, con pocas habilidades sociales, con problemas ante la frustración y los conflictos, con problemas al crear vínculos afectivos, con conductas de riesgo ante la actividad sexual, relacionarse con grupos de mayor edad con conductas disruptivas, de consumo o con conductas de riesgo, menores con dependencia a las tecnológicas (...).” (Trabajadora social y Coordinadora de Área de juventud e infancia en Fundación Juanjo Torrejón, Madrid).

5. DISCUSIÓN

Las situaciones vitales adversas pueden impactar en el bienestar de las personas. Dicho impacto suele ser más negativo cuando los sucesos están acompañados de violencia y las personas que los sufren son menores de edad (Van der Kolk, 2014). Así, en el caso de las/os menores, el hecho violento agrava el daño y genera situaciones más complejas en el tiempo, sobre todo, cuando se produce en el seno

familiar y por sus referentes educativos (López, 2008). Sus referentes provocan miedo y, a la vez, son las únicas personas que pueden aliviar su angustia (Van der Kolk, 2014). Una de las consecuencias de esta violencia recibida repercute en el estilo de conducta de apego que el / la menor va a desarrollar. Esto le va a influenciar en la manera de relacionarse con las demás personas fuera de su vínculo familiar (Cortina, 2018).

La violencia sufrida impacta y condiciona el desarrollo de las/os menores al dificultar las relaciones que establecen con sus iguales (Cay-Bonilla y Pérez-Pedrogo, 2023; Comín, 2012; Finkelhor, et al., 1989). El hecho de ser otra persona quien determine el daño y que esa persona mantenga un vínculo afectivo, agrava la reacción haciéndola más compleja ya que cuando las condiciones estresantes son muy intensas y son causadas por una persona, aumenta la sensación de impredecibilidad (Echeburúa y Corral, 1998).

Algunas de las consecuencias son: dificultades del control de las emociones, presentando actitudes agresivas y disruptivas; dificultades en el control de impulsos; problemas de ansiedad, depresión y consumo de sustancias falta de límites en las relaciones establecidas que conlleva la dificultad de negociación con las demás personas (Finkelhor, et al., 1989); baja autoestima; dificultad para reconocer sus emociones, y, por consiguiente, para expresar afectos. Además, la dificultad de no reconocer las propias emociones conlleva una mayor dificultad de comunicación de sus propias necesidades y sentimientos (Comín, 2012).

En la intervención desde el trabajo social feminista es importante evitar la revictimización a través del trabajo colaborativo con las familias desde los métodos sistémico y ecológico y el trabajo en red (López y Escudero, 2003). Uno de los objetivos más importantes debe ser el de capacitar a las familias, que tengan la autonomía suficiente para ser capaces de ofrecerles a sus hijas/os un espacio seguro dentro de su unidad de convivencia, que es el espacio más importante del / la menor, ya que es el primer agente de socialización y donde comienza a formarse su personalidad. Se tratará de una intervención centrada en valorar y activar las fortalezas y los recursos con los que cuentan las personas con las que trabajamos, más allá de centrarnos en los factores de riesgo y en las dificultades que enfrentan (De Troya y De La Calle Quirós, 2022).

La intervención habrá de estar centrada en valorar los recursos de protección que las/os infantes disponen, así como sus habilidades y entorno social. El enfoque

feminista favorece el desarrollo de la capacidad, en las/os menores y adolescentes, para actuar en su propio beneficio y ser capaces de ser partícipes en sus procesos de protección, recuperación y aprendizaje desde el empoderamiento. Estos objetivos deben ser establecidos junto a la persona, para que esta pueda ser partícipe de su proceso (De Troya y De La Calle Quirós, 2022). Un aspecto importante para una adecuada intervención depende de si la acción con las familias y los/las menores cuenta con referentes técnicos estables, ya que la complejidad de la intervención socioeducativa supone un alto nivel de especialización (Morales y Ramos, 2016). La importancia del vínculo es evidente y el cambio de perspectiva de la prevención, nos incide a no dirigirse a los/las menores solamente como víctimas, sino como personas con recursos para desarrollar su propia resiliencia. En definitiva, un cambio en la mirada hacia lo positivo nos invita a cambiar también nuestras prácticas (Garrido y de Pedro Sotelo, 2005).

6. CONCLUSIONES

Las/os menores se encuentran en un periodo del desarrollo en el que necesitan condiciones que le aporten estabilidad y protección. La ambivalencia de la violencia intrafamiliar genera en los niños y niñas un tipo de apego desorganizado, que conlleva consecuencias en el estilo de apego que va a desarrollar con sus grupos de iguales, tendiendo a replicarlo. Para prevenir lo anterior, se puede trabajar con las familias desde el método sistémico y ecológico a través del trabajo social feminista.

Es por ello que, los/las profesionales de las distintas disciplinas debemos ser conscientes, al igual que las instituciones, que nuestra principal herramienta es la educación, comenzando desde la primera infancia, reforzando y apoyando a la familia (principal agente socializador) en su labor educativa, especialmente las que se encuentran en situación de vulnerabilidad o desventaja, y cuidando con especial énfasis la faceta formativa de los profesionales en estas materias.

Para garantizar el cambio es necesario tener garantías de que el riesgo de maltrato o negligencia desaparece. Así, los seguimientos deben ser largos y constantes y el proceso de desvinculación, debe ser gradual. Para ello, el trabajo social feminista pretende implementar soluciones de empoderamiento a las familias y menores víctimas. Esto favorece la transformación de sus estructuras, trabajar eficazmente las consecuencias negativas y orientar al despliegue de las estrategias de afrontamiento que cada persona dispone dentro de sí misma: su capacidad de resiliencia.

7. REFERENCIAS

- Cay-Bonilla, H. M., y Pérez-Pedrogo, C. (2023). Trauma en la niñez y síntomas disociativos: El rol mediador del apego inseguro-desorganizado. *Revista Caribeña de Psicología*, 7, e7217. <https://doi.org/10.37226/rcp.v7i1.7217>
- Comín, M. A. (2012). El vínculo de apego y sus consecuencias para el psiquismo humano. *Intercambios/Intercanvis: papers de psicoanàlisi/papeles de psicoanàlisis*, 29, 7-17. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7481231>
- Cortina, M. (2018). Avances clínicos de teoría del vínculo de apego en los últimos 25 años. Aperturas psicoanalíticas: *Revista de Psicoanálisis*, 59, 2. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6721424>
- De Troya, T. D., y De La Calle Quirós, M. (2022). Intervención psicosocial con menores, adolescentes y sus familias. Desarrollo del programa CaixaProinfancia desde la Fundación Radio ECCA. *Apuntes de Psicología*, 221-230. <https://doi.org/10.55414/ap.v34i2-3.613>
- Echeburúa, E., y Corral, P. (1998). *Manual de violencia familiar*. Madrid: Siglo XXI
- Fernández-Montaña, P. (2015). Trabajo Social Feminista: Una revisión teórica para la redefinición práctica. *Trabajo Social Global-Global Social Work*, 5(9), 24–39. <https://doi.org/10.30827/tsg-gsw.v5i9.3299>
- Finkelhor, D., Hotaling, G. T., Lewis, I. A., y Smith, C. (1989). Sexual Abuse and Its Relationship to Later Sexual Satisfaction, Marital Status, Religion, and Attitudes. *Journal of Interpersonal Violence*, 4(4), 379-399. <https://doi.org/10.1177/088626089004004001>
- Garrido, V., y De Pedro Sotelo, F. (2005). Educar para la resiliencia. Un cambio de mirada en la prevención de situaciones de riesgo social. *DOAJ (DOAJ: Directory of Open Access Journals)*. <https://doaj.org/article/a0ba0b9f969a43bdb3eaf6441b2668c0>
- Hollidge, C. F., y Hollidge, E. O. (2016). Seeking Security in the Face of Fear: The Disorganized Dilemma. *Psychoanalytic Social Work*, 23(2), 130–144. <https://doi.org/10.1080/15228878.2016.1171789>
- Holmes, J. (2004). Disorganized attachment and borderline personality disorder: A clinical perspective. *Attachment & Human Development*, 6(2), 181–190. <https://doi.org/10.1080/14616730410001688202>
- López Soler, C. (2008). Las reacciones postraumáticas en la infancia y adolescencia maltratada: el trauma complejo. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 13(3). <https://doi.org/10.5944/rppc.vol.13.num.3.2008.4057>
- López, S. y Escudero, V. (2003). *Familia, evaluación e intervención*. Madrid: CCS.

Morales, C. N., Nito, C., y Ramos, N. C. (2016). *La intervención social con menores. Promocionando la práctica profesional*. España. Dykinson.

Van der Kolk, B. (2014). *The body keeps the score: Brain, mind, and body in the healing of trauma*. Penguin.

EL RENDIMIENTO EDUCATIVO EN MENORES VICTIMAS DE VIOLENCIA INTRAFAMILIAR: ACCIONES DE PREVENCIÓN DESDE EL TRABAJO SOCIAL

Ester Serrano Rodríguez

Universidad de Cádiz

Vanesa Hervías Parejo

Universidad de Cádiz

1. INTRODUCCIÓN

La violencia es definida por la Organización Mundial de la Salud como “el uso deliberado de la fuerza física o el poder ya sea en grado de amenaza o efectivo, contra uno mismo, otra persona o un grupo o comunidad, que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones” (OMS, 2002:5). Concretamente, la violencia familiar es aquella en la que la acción u omisión es cometida en el seno del núcleo familiar, de manera persistente y provoca daños físicos, psicológicos y/o sexuales a los/as integrantes de la unidad familiar al vulnerar su dignidad y seguridad y perjudicar su derecho como personas (Tixi et al., 2022).

En particular, la violencia contra los niños, niñas y adolescentes es una realidad extendida en nuestra sociedad y que dado el contexto en el que se produce puede pasar desapercibida. Las situaciones de maltrato físico o aquellas formas de violencia que presentan indicadores claros, son las más sencillas de reconocer. Sin embargo, existen formas graves de maltrato que presentan mayor dificultad de detectar y que tienen efectos negativos en el desarrollo de los/las menores al no haber visto satisfechas las necesidades básicas presentes en las distintas etapas evolutivas (Garrido, 2003). Una crianza adecuada es clave para la salud mental de los/las menores. Aun así, las consecuencias de la violencia familiar no se limitan únicamente al impacto en la salud mental, sino que afecta a diferentes áreas de su vida que interfieren con su bienestar (Forero et al., 2010; Garrido, 2003; Van der Kolk, 2014). La familia, al ser el primer agente de socialización, delimita su personalidad, valores y pautas de conducta. Este grupo es el responsable de guiar, proteger y motivar a las personas integrantes (Martínez Chairezetal et al., 2020).

Uno de los ámbitos de la vida de los/as menores que se puede ver afectado es el aprovechamiento y el rendimiento educativo. El clima familiar en el que se desarrolle

el/ la estudiante influye en el comportamiento que muestre en el aula y por consiguiente, en su rendimiento académico (Martínez Chairez et al., 2020). Algunas de las consecuencias que se derivan de las situaciones de violencia pueden percibirse en las aulas. Los cambios y los entornos en los que existe violencia, pueden generar problemas conductuales, lo que puede desencadenar en actitudes disruptivas, violentas o agresivas (Poaquiza et al., 2022). Por ejemplo, otra de las consecuencias que se perciben, son problemas de aprendizaje y, en ocasiones, presentan problemáticas que difieren de las que presentan menores que viven en hogares que les proporcionan seguridad.

Sin embargo, es importante señalar que no todos/as los/as menores que han sufrido situaciones de violencia desarrollan problemáticas, ni existe un patrón de comportamiento, por lo que no se puede generalizar (Garrido, 2003). Desde esta perspectiva es importante el papel que juega la prevención y detección temprana en las instituciones educativas, para lograr así un buen abordaje al maltrato infantil. Para ello, el papel de los/las profesionales del trabajo social en las instituciones educativas es fundamental, ya que se encarga de hacer de puente entre el ámbito escolar, el familiar y el social aportando, elementos de conocimiento del alumnado y su entorno sociofamiliar (Díaz, 2003). Cada día se conoce más a cerca de las causas de la violencia, así como de las situaciones de riesgo y las medidas de protección. Por ello, es imprescindible servir de intermediario entre las familias, las escuelas y los servicios, ya que la mejor intervención es la prevención y detección precoz de la violencia. Es, por ello, que su figura cumple una función esencial para garantizar el éxito y la respuesta adecuada a las distintas necesidades que se detectan en el ámbito educativo (Lerga y Hernández, 2009).

2. OBJETIVO

El objetivo principal del presente estudio es conocer de qué manera las vivencias traumáticas sufridas en las primeras etapas del desarrollo de las/os menores influyen en el aprendizaje y rendimiento educativo posterior.

3. METODOLOGÍA

La metodología utilizada ha consistido en una revisión bibliográfica y en la extracción de datos primarios mediante entrevistas a profesionales. La revisión bibliográfica ha permitido estudiar conceptos e indagar en dificultades y modos de intervenir desde el trabajo social y las instituciones educativas. En cuanto a los datos

primarios, se han realizado un total de 12 entrevistas a profesionales que trabajan con menores en las diferentes áreas del sistema de protección desde el trabajo social, la educación social, la psicología y la integración social. Así, la muestra ha estado compuesta por un total de 12 profesionales, 17% hombres (n=2) y 83% mujeres (n=10), de edades comprendidas entre 28 y 46 años, con un promedio de 31,58 años. El 42% de las personas entrevistadas (n=5) son profesionales de la disciplina del Trabajo Social, el 33% (n=4) de Psicología, y el 25% (n=3) son de otras disciplinas: Integración social (n=1), Magisterio y Psicopedagogía (n=1) y Educación social (n=1). Los puestos que han ocupado dentro del sistema de protección de menores son diversos: educadores/as en centros de menores (n=5), coordinadoras/es de proyectos de infancia (n=3), psicólogos/as (n=2), educadora social de un Punto de Encuentro familiar (n=1) y trabajadora social de un Equipo de Menores en Servicios Sociales (n=1). La duración en el puesto de trabajo varía desde los tres meses hasta los 23 años. La muestra pertenece a diferentes territorios del ámbito nacional: Alicante, Barcelona, Cádiz, Granada, Madrid, Málaga y Zamora.

El periodo en el que se han realizado las entrevistas ha sido desde diciembre de 2022 a marzo de 2023. La batería ha estado formada por 20 preguntas abiertas en la que la persona entrevistada podía exponer su respuesta desde su experiencia profesional. En este trabajo se presenta el análisis de una de las preguntas realizadas durante la entrevista. Las entrevistas se han realizado siempre que ha sido posible de manera presencial. Los resultados de las entrevistas realizadas han sido sistematizados a través de dimensiones y categorías de análisis lo que ha permitido realizar un análisis cualitativo. Además, se ha dotado de puntuaciones a las respuestas siendo 1 cuando la persona entrevistada ha enunciado esa dimensión y 0 cuando no lo ha hecho, lo que ha permitido llevar a cabo un análisis cuantitativo de frecuencias.

4. RESULTADOS

A continuación, se exponen los resultados de la pregunta seis de la entrevista realizada. Según su experiencia, ¿De qué manera influye la vivencia traumática sufrida por las/os menores con su aprovechamiento en el ámbito educativo?

Aproximadamente el 60% (n=7) de los y las profesionales entrevistadas, manifiestan que los/las menores que han sufrido violencia familiar, mantienen un menor rendimiento educativo. Además, alrededor del 42% (n=5) percibe mayores tasas de absentismo y de abandono escolar (17%).

“Independientemente de los casos de absentismo, suele haber escaso rendimiento, mala adaptación a los límites y normas, repetición de cursos y en determinadas edades abandono escolar” (Educadora y coordinadora de proyectos en Asociación Alendoy, Cádiz).

Los y las profesionales manifiestan que los/las menores con las que trabajan, presentan mayor dificultad de concentración (42%). Esto es debido, en algunos casos, a la pauta de medicación que alguno/as niños y niñas tienen que seguir, o a consecuencia de las problemáticas y preocupaciones que se derivan de su núcleo familiar de referencia, de los que algunas/os han sido apartadas/os. Además de esto, se observa una baja motivación hacia las instituciones educativas (25%), seguida, en algunos casos, de baja autoestima en el ámbito educativo (8%).

“Se dan dos vías diferentes muy marcadas. La más habitual es que el rendimiento de la/el menor se vea afectado por la falta de motivación y dificultad para concentrarse, por lo que baja significativamente. Además, la propia falta de autoestima de la/el menor le puede llevar a bucles de no verse capaz por lo que deja de intentar las cosas. Es frecuente que el menor deje de presentar tareas, traer los materiales o darle importancia a aspectos de este ámbito” (Psicóloga en Fundació Carles Blanch, Barcelona).

Otra de las consecuencias que se perciben, es las conductas que mantienen en el aula, presentando conductas disruptivas o agresivas (17%), debido, entre otras cosas, a la dificultad que presentan para aceptar la normativa de la escuela o del aula, y generando esto, mayor nivel de expulsiones (8%).

“El rendimiento escolar suele ser inferior al de otros menores, tiene más problemas de concentración y para el control de sus impulsos, además se incrementa el absentismo y el fracaso escolar. En la adolescencia, pueden ser menores con conductas disruptivas y agresivas en el aula” (Educadora social en Punto de Encuentro Familiar, Alicante).

También, los y las profesionales que trabajan con niños, niñas y adolescentes perciben, aunque en menor medida, que el impacto de la violencia influye dificultando la incorporación de hitos evolutivos y adquisición de aprendizajes (8%). Además, en ocasiones puede percibirse también un rendimiento bajo presión de estos/as menores por temor a episodios violentos si no cumplen con las expectativas (17%).

“Una de las situaciones posibles que se dan, según mi experiencia, es que como el/la menor no saque buenas notas, la violencia va a ser mayor, entonces tienen un rendimiento que aunque sea bajo presión y con el agobio, razonablemente bueno, porque si les llega un parte, si le llega alguna nota baja van a sufrir más violencia o las consecuencias va a ser violencia” (Trabajadora social y coordinadora de proyecto de infancia en Cáritas, Madrid).

Concretamente, aproximadamente el 33% de los y las profesionales entrevistadas (n=4) considera que en ocasiones, el /la menor encuentra una vía de escape, donde focalizar sus esfuerzos y con esperanza de forjarse un futuro propio.

“En otros casos, el/la menor aumenta su rendimiento académico, a pesar de que es mucho menos frecuente, usando el ámbito educativo como vía de abstracción, para reenfocar su sentimiento de valía o para evitar futuros episodios violentos ” (Psicóloga en Fundació Carles Blanch, Barcelona).

5. DISCUSIÓN

La violencia intrafamiliar, y concretamente, el maltrato infantil, supone un tipo de violencia más recurrentes en las sociedades actuales, generando notables consecuencias a corto y largo plazo en la vida de las/os menores víctimas (Forero et al., 2010). Esta violencia puede conllevar consecuencias negativas prácticamente en todos los aspectos de la vida de los niños, niñas y adolescentes, que pueden ser de tipo orgánico, social, afectivo y cognitivo. Estas consecuencias van a variar dependiendo de múltiples factores, como el tipo de maltrato sufrido, la relación con la persona agresora, duración y frecuencia, factores de protección, respuesta del entorno, entre otras (Garrido, 2003). Algunas de las consecuencias del maltrato son: alteraciones en la conducta, baja autoestima, síntomas depresivos, pensamientos suicidas, retrasos en el desarrollo, carencia de habilidades sociales, dificultad en el control de las emociones y regulación emocional, actitudes agresivas y consecuencias en el rendimiento educativo, entre otras (Garrido, 2003; Quishpe, 2015; Van der Kolk, 2014). Estas y otras consecuencias se pueden observar en las instituciones educativas. Teniendo en cuenta la etapa evolutiva en la que los/las menores se encuentran, se pueden agrupar en consecuencias físicas, como un retraso generalizado en el desarrollo o en el desarrollo motor, lesiones, procesos infecciosos; consecuencias cognitivas como presencia de dificultades en el lenguaje, dificultad de aprendizaje, concentración, memoria, razonamiento y falta de motivación (García-Manso, 2005); consecuencias emocionales como baja autoestima,

establecimiento de vínculos de apego inseguro, dificultad en la regulación emocional, falta de seguridad y confianza en sí mismos (Quishpe, 2015) ; y consecuencias sociales como falta de interés en las interacciones sociales, aislamiento social, carencia de habilidades sociales, conductas agresivas y problemas de adaptación a contextos nuevos, o de aceptación de las normas (Garrido, 2003; Forero, 2010; Morelato, 2011).

El alcance de las consecuencias abarca prácticamente todos los ámbitos de la vida de los/las menores. Por ello, la primera acción a tomar es una medida protectora que coloque al niño/a en un lugar seguro. Sin embargo, se debe reforzar trabajando con las fortalezas de las que estas/os disponen, ya que al comprender y analizar los factores de resiliencia en los/as menores maltratados/as, se puede ampliar el foco de las intervenciones hacia lo preventivo (Cichetti y Linch, 1993). La prevención tiene una función fundamental, puede evitar o minimizar la gravedad de las posibles secuelas producidas por situaciones adversas, o impedir la repetición de estas. Es aquí donde la resiliencia puede tener un papel decisivo y los/as profesionales pueden trabajar en su desarrollo en aquellas personas que han sufrido la violencia. Así, se debe promover a los/as menores a la obtención de nuevas experiencias, en un contexto de seguridad y teniendo en cuenta sus límites (Garrido y De Pedro Sotelo, 2005). Además, fomentar el aprovechamiento educativo para favorecer su capacidad de decisión y de construir su vida. Es por ello, que el papel del trabajo social en los centros educativos es de gran importancia. Además de ser un puente entre la familia y la escuela, tiene un papel fundamental realizando los diagnósticos y las valoraciones sociales del alumnado, las familias y el entorno. Esto favorece el éxito académico, y da la posibilidad de diseñar planes individualizados para trabajar la problemática de una manera más directa y efectiva (Lerga y Hernández, 2009).

6. CONCLUSIONES

Las situaciones de violencia familiar ejercidas sobre menores tienen un impacto negativo en su rendimiento y aprovechamiento educativo. A partir de trabajo empírico desarrollado, las consecuencias detectadas son el menor rendimiento, las tasas mayores de absentismo, la dificultad de concentración y las conductas disruptivas en las aulas.

En algunas situaciones de violencia intrafamiliar, el sistema educativo se convierte en un espacio de seguridad y protección para las/os menores. En los centros educativos españoles, al igual que ocurre en otros países europeos es necesaria la

figura de los/as profesionales del trabajo social. En dichos centros educativos las/os trabajadoras sociales pueden desarrollar estrategias para la prevención de situaciones de violencia intrafamiliar trabajando con las/os menores el desarrollo de actitudes y habilidades para su protección desde la detección temprana.

7. REFERENCIAS

- Cicchetti, D., & Lynch, M. (1993). Toward an Ecological/Transactional Model of Community Violence and Child Maltreatment: Consequences for Children's Development. *Psychiatry*, 56(1), 96-118. <https://doi.org/10.1080/00332747.1993.11024624>
- Díaz, E. (2003). «*Los ámbitos profesionales del Trabajo Social*». En T. Fernández y C. Alemán, (coords.) (2003). Introducción al trabajo social (pp. 515-553). Madrid: Alianza.
- Forero, L. A. P., Reyes, A., Díaz, A., & Rueda, M. (2010). Maltrato infantil y sus consecuencias a largo plazo. *DOAJ (DOAJ: Directory of Open Access Journals)*. <https://doaj.org/article/005d348704c247848da6396a2fa0bc3c>
- García-Manso, J. M. (2005). Estudio sobre las consecuencias del maltrato infantil en el desarrollo del lenguaje. *Anales De Psicología*, 21(2), 224-230. <https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/8070/1/Estudio%20sobre%20las%20consecuencias%20del%20maltrato%20infantil%20en%20el%20desarrollo%20del%20lenguaje.pdf>
- Garrido, V. M. (2003). La escuela ante situaciones de riesgo social y maltrato. *Revista Pediatría de Atención Primaria*, 5(19), 85-96. <https://www.pap.es/files/1116-313-pdf/326.pdf>
- Garrido, V., & De Pedro Sotelo, F. (2005). Educar para la resiliencia. Un cambio de mirada en la prevención de situaciones de riesgo social. *DOAJ (DOAJ: Directory of Open Access Journals)*.
- Lerga, B. P., & Hernández, M. H. (2009). Trabajo Social en educación. *Revista Currículum*, 22, 97-117. <http://riull.ull.es/xmlui/handle/915/13919>
- MartínezChairez, G., TorresDíaz, M., & RíosCepeda, V. (2020). El contexto familiar y su vinculación con el rendimiento académico. *Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, vol. 11, 1-17. doi: https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v11i0.657
- Morelato, G. S. (2011). Maltrato infantil y desarrollo: hacia una revisión de los factores de resiliencia. *DOAJ (DOAJ: Directory of Open Access Journals)*. <https://doaj.org/article/b2ae005fdfa24b829b4e1a995f642712>

- Organización Mundial de la Salud. (2002). *Violencia contra la mujer: violencia de pareja y violencia sexual contra la mujer*. Nota descriptiva N°. 239. Actualización de septiembre de 2011. Ginebra, Organización Mundial de la Salud, 2011. P. 2.
- Poaquiza, A., Miniguano, A. D. E., & Carrillo, S. S. T. (2022). Rendimiento académico y problemas conductuales de los estudiantes de octavo año de educación básica. *Revista Publicando*, 10(38), 66-73. <https://doi.org/10.51528/rp.vol10.id2364>
- Quishpe, M. A. D., Simbaña, N. M. G., Ordóñez, K. A. G., Amagua, H. R. L., Duman, M. V., & Mejía, I. A. O. (2015). Influencia del maltrato físicopsicológico en el aprendizaje de niños de 25 años en Ecuador. *Lecturas: Educación física y deportes*, (211), 2. <http://www.efdeportes.com/efd211/influencia-del-maltrato-fisico-psicologico-en-el-aprendizaje.htm>
- Tixi Torres, D. F., Iglesias Quintana, J. X., Cangas Oña, L. X., & Bonilla Villa, C. A. (2022). El elemento descriptivo cohabitación, en relación con el núcleo familiar en materia de violencia intrafamiliar. *Universidad Y Sociedad*, 14(S2), 493-497.
- Van der Kolk, B. (2014). *The body keeps the score: Brain, mind, and body in the healing of trauma*. Penguin.

REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA DE LA EFICACIA DE LA TERAPIA ASISTIDA CON ANIMALES (PERROS Y CABALLOS), PARA NIÑOS/AS Y ADOLESCENTES CON TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA (TEA)

Sonia Jarque Fernández

Universitat de Barcelona

Irina Sol Barbena

Universitat de Barcelona

Laura Amado Luz

Universitat Abat Oliba CEU

1. TERAPIAS PARA NIÑOS/AS Y ADOLESCENTES CON TEA.

El TEA es un trastorno del neurodesarrollo que presenta 1 de cada 100 niños y niñas en todo el mundo, requiriendo medidas de atención intensivas en sus contextos cotidianos (OMS, 2021). Sus síntomas centrales son dificultades en la comunicación e interacción social en varios contextos, así como patrones restrictivos y repetitivos de comportamiento, intereses o actividades (DSM-V, 2014, NIMH, 2018). Actualmente, no se conocen sus causas exactas, pero se ha hallado que tener hermanos con TEA, edad materna o paterna avanzada, y ciertos factores genéticos, aumentan el riesgo de presentarlo (NIMH, 2018).

Para mejorar su calidad de vida existen tratamientos conductuales, educativos, socio-relacionales, farmacológicos, psicológicos, complementarios y alternativos (CDCP, 2022). Entre las terapias complementarias destaca las Terapia Asistida con Animales (TAA), que se lleva a cabo por profesionales de la salud y de la educación con formación específica, a fin de mejorar el área física, conductual y socioemocional de las personas que participan en la intervención (Jegatheesan, 2014). Pulgarin y Orozco (2016) afirman que: “la terapia asistida con animales se fundamenta en el vínculo humano-animal y es un puente que enlaza los generosos beneficios de la compañía con el bienestar de las personas” (p. 227). Entre las TAA más utilizadas están las que trabajan con caballos y con perros. En la **TA con caballos o equinoterapia** se utilizan técnicas terapéuticas, educativas y recreativas, ayudando a las personas a mejorar su desarrollo psicológico, físico y social. El contacto con el caballo influye de manera positiva en su desarrollo social, sensorial y motor (Serrano, 2007).

Por su parte, el objetivo de la **TA con perros** es crear una afectividad y motivación en la persona que recibe la intervención, donde el perro es el mediador que gestiona las emociones y ayuda a que terapeuta y paciente tengan una adecuada comunicación; constantemente está motivando al paciente, lo que contribuye a ayudar al terapeuta al aumentar el interés y esfuerzo en el progreso del paciente (Ávila y Bastida, 2012).

2. REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA

2.1. Objetivos.

El objetivo general de este trabajo fue *conocer la eficacia de las TAA (caballos y perros) para niños/as y adolescentes con TEA, mediante una revisión bibliográfica de los estudios sobre esta temática de los últimos 14 años (2008-2022)*. Este objetivo se concretó en el objetivo de *analizar la literatura especializada sobre la eficacia de la terapia asistida con perros y la terapia asistida con caballos, sobre el desarrollo de los niños/as y adolescentes con TEA, especialmente en las áreas motriz, cognitiva y afectivo-social*.

2.2. Bases de datos.

Nuestra revisión nos ofreció una visión sintética y actualizada de los estudios sobre la eficacia de la TA con caballos y con perros para niños/as y adolescentes con TEA. Consultamos la base de datos *PsycInfo*, que complementamos con *Google Scholar*, que también es una base de datos fiable (Sutton et al., 2019). Las palabras clave que empleamos en *PsycInfo* fueron: *ASD children and animal therapy*; y en *Google Scholar*: *Animal therapy*.

2.3. Criterios de inclusión y exclusión de las publicaciones.

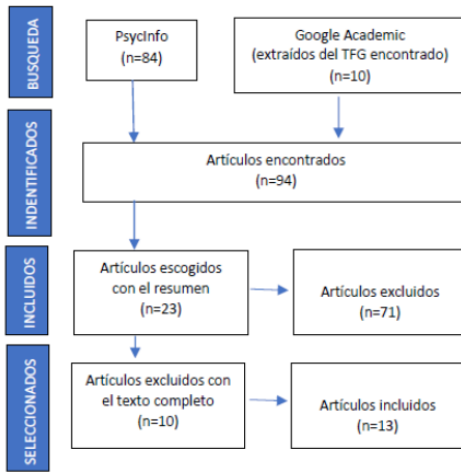
Los criterios de inclusión de las publicaciones fueron: a) Artículos publicados entre 2008 y 2022; b) Artículos empíricos donde se empleó la TA con caballos y/o perros; y c) Artículos con niños/as y adolescentes de 0 a 19 años con TEA. También incluimos artículos citados en un Trabajo de Fin de Grado (Cerdà, 2020).

En la primera búsqueda obtuvimos 94 publicaciones elegibles, de las cuales excluimos 71 porque: no incluían terapias con caballos o perros; trataban otras patologías; no había terapia; no eran estudios empíricos; hablaban de perros robot; o

eran revisiones. Más tarde, excluimos 10 artículos tras leer su texto completo. Finalmente, seleccionamos 13 artículos. El proceso queda esquematizado en la figura 1 con el diagrama de flujo PRISMA (Moher et al. 2009).

Figura 1

Resultados del proceso de selección de las publicaciones.



2.4. Resultados obtenidos en la revisión bibliográfica.

Presentamos a continuación los resultados de los 13 estudios en una tabla-resumen con las siguientes categorías (tabla 1): autores/as; edad y tamaño de la muestra; frecuencia y duración de la terapia; instrumentos de medida y beneficios de las terapias.

Tabla 1.

Estudios de terapias con caballos y perros para niños y adolescentes con TEA (2008-2022).

Autor y año	Edad	Frecuencia	Instrumento	Resultados
London <i>et al.</i> (2020)	4 a 19 años N= 17	Perros 1 ses/ semana 5 sem/ 1h.	Entrevistas padres y madres	Mejoró la aceptación de los niños/as con TEA. Mejoró la comunicación.

Kalmbach et al. (2020)	8 a 13 años n= 4	Caballos 1 ses/sem 10 sem 45/60 min	Entrevistas a padres y madres	Redujo el estrés y la frustración. Mejoró su estado de ánimo y habilidades sociales con la familia. Redujo irritabilidad, rabieta o crisis nerviosas.
Ávila et al. (2020)	2 a 6 años N= 19	Perros 1/semana 8 meses 20 minutos	Observación con: - ACIS - AATFS	Mejóro: comunicación e interacción social; contacto visual y verbal niño/terapeuta; contacto verbal y físico niño/perro.
Griffioen et al. (2020)	11 a 13 años N= 5	Perros 1 ses/sem 6 sem/ 30 min	Datos del movimiento o. CBCL	Redujo la conducta problema.. Aumentó el movimiento sincrónico niño/perro.
Harris et al. (2017)	6 a 9 años N= 26	Caballos 2 ses/sem 7 sem/ 45 min	CARS2 ABC-C	Disminuyó la hiperactividad y mejoró el funcionamiento social.
Hall et al. (2016)	1 a 16 años N= 20	Perros 12 meses	Entrevistas a padres y madres	Mejóro la gestión de conflictos y las habilidades sociales.
Llambias et al. (2016)	4 a 8 años N= 7	Caballos 1 vez semana 2 meses y medio	Grabación Notas de campo	Beneficios en el ejercicio físico y participación en actividades dirigidas por adultos, y en el estado de ánimo.
Gabriels et al. (2015)	6 a 16 años N= 116	Caballos 45 min/sesión 10 semanas	SAS	Redujo irritabilidad. Mejoró la comunicación y amplió palabras pronunciadas nuevas.
Wright et al. (2015)	2 a 16 años (70 niños)	Perros 25-40 semanas	Entrevistas cualitativas a padres y madres	Redujo las lesiones físicas, ataques de pánico, fobia social y ansiedad. Mejoró el funcionamiento familiar.
Stevenson et al. (2015)	7 a 13 años N= 3	Perros 20 min/sesión 5 sesiones	ADOS-2 Cuest. profesores	Aumentó la interacción social, el interés visual y la comunicación.

Lanning et al. (2014)	5 a 14 años N= 25	Caballos 1 hora 12 semanas	PedsQL CHQ	Mejóro autoestima, conducta, funcionamiento emocional, social, escolar y físico.
Holm et al. (2014)	6 a 8 años N= 3	Caballos 12 semanas	SARS CARS SP-CQ	Mejóro verbalización general; capacidad para seguir instrucciones; fuerza, coordinación; y capacidad de responder al ritmo del caballo.
Silva et al. (2011)	12 años N= 1	Perros 45 min/sesión	Grabación	Redujo la conducta agresiva verbal hacia el terapeuta. Aumentó el contacto visual y la sonrisa.

*CBCL: Child Behavior Checklist; *ACIS: Assessment of Communication and Interaction Skills; *AATFS: Animal-assisted Therapy Flow Sheet; *PedsQL: Pediatric Quality of Life 4.0 Generic Core Scales; *HRQOL: Health-Related Quality of Life; *CHQ: Child Health Questionnaire; *SAS: Statistical Analysis System; *SRS: Social Responsiveness Scale; *CARS: Childhood Autism Rating Scale; *SP-CQ: Social Responsiveness Scale; *SCAS: Spence Children's Anxiety Scale; *ADOS-2: Autism Diagnostic Observation Schedule; *ABC-C: Aberrant Behavior Checklist-Community Edition.

3. CONCLUSIONES

Nuestra revisión bibliográfica sobre la terapia con caballos y con perros, señala los beneficios significativos que tienen ambas sobre el desarrollo de los niños/as y adolescentes con TEA. En líneas generales, estas terapias mejoran sus habilidades motrices (coordinación y fuerza), su autoestima, su comunicación verbal y no verbal (contacto visual), sus habilidades sociales y gestión de emociones como la ira. Las familias observan asimismo cambios significativos en la vida de sus hijos/as, una mejor relación entre ellos y una reducción de pataletas.

Centrándonos en la **equinoterapia**, los estudios evidencian sus beneficios sobre el vínculo afectivo del niño/a o adolescente, el caballo y su terapeuta; la socialización; el ámbito físico; el ámbito cognitivo; la autoestima; la verbalización y comunicación con el adulto; la reducción del estado de ánimo negativo y la ira; y una mejora del comportamiento en la escuela.

Por su parte, la terapia con **perros** también mejora la comunicación e interacción social de estos niños/as y adolescentes; su contacto visual, verbal y físico; su aceptación social, el funcionamiento familiar y la gestión de conflictos. Asimismo, ha mostrado ser efectiva para reducir conductas problemáticas, lesiones físicas, ataques de pánico, ansiedad, y fobia social.

Nuestros resultados coinciden con los de estudios previos, como Barnhart et al. (2020) que hallaron beneficios de la terapia con perros y caballos en niños con TEA. La terapia con perros ayudó a los niños a mejorar su socialización y su capacidad de vincularse con el animal y con otras personas. También se observó que los niños se sentían aceptados por los perros y estaban más dispuestos a socializar. Con la terapia con caballos también se observaron mejoras en sus habilidades sociales, y su vínculo de amistad y confianza con los educadores y los caballos. En la misma línea se sitúa el estudio de O'haire (2013), que encontró que la TAA presentaba beneficios en la interacción y la comunicación social, y que se producía una reducción de comportamientos problemáticos y de estrés en los niños/as con TEA.

Por último, el estudio de Tan y Simmonds (2019) sobre los efectos de la equinoterapia, también constató la existencia de mejoras en la interacción social y la comunicación, así como un incremento en la autorregulación y una reducción de los síntomas del TEA.

Concluyendo, nuestra revisión ha puesto de manifiesto que la terapia asistida con caballos y/o perros es una modalidad terapéutica complementaria que aporta múltiples beneficios en el desarrollo de los niños/as y adolescentes con TEA, mejorando su calidad de vida.

4. REFERENCIAS

American Psychological Association [APA]. (2014). Manual de diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (DSM-5)

Ávila, A., Alonso, M., De-Rosende, I., Vizcaíno, M., Larrañeta, L. y Torres, G. (2020). Improving social participation of children with autism spectrum disorder: Pilot testing of an early animal-assisted intervention in Spain. *Health and Social Care in the Community*, 28(4), 1220-1229.

Ávila, V. y Bastida, M. (2012). Beneficios de la terapia asistida con canes como parte de procesos terapéuticos, con niños y adolescentes con deficiencia mental.

[Trabajo de titulación para optar por el título de psicóloga clínica, Universidad de las Américas].

Barnhart, G., Silverwood, A., Eford, W., i Wells, K. (2020). Animal assisted interventions on therapy farms for those with autism. *The Humanistic Psychologist*. Advance online publication.

Centers for Disease Control and Prevention (CDCP). (2022). *Centers for Disease Control and Prevention*.

Cerdà, M. (2020). *Percepció de pares i mestres de la Teràpia Assistida amb Animals en infants amb Trastorn de l'Espectre Autista*. [Treball de final de grau, Universitat de Girona].

Gabriels, R., Pan, Z., Dechant, B., Agnew, J.A. Brim, N. y Mesibov, G. (2015). Randomized controlled trial of therapeutic horseback riding in children and adolescents with autism spectrum disorder. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 54(7), 541-549.

Griffioen, R., van der Steen, S., Verheggen, T., Enders, M.J. y Cox, R. (2020). Changes in behavioral synchrony during dog-assisted therapy for children with autism spectrum disorder and children with Down syndrome. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 33(3), 398-408.

Harris, A. y Williams, J. (2017). The impact of a horse riding intervention on the social functioning of children with autism spectrum disorder. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 14(7), 776.

Hall, S., Wright, H. y Mills, D. (2016). What Factors Are Associated with Positive Effects of Dog Ownership in Families with Children with Autism Spectrum Disorder? The Development of the Lincoln Autism Pet Dog Impact Scale. *PLoS One*, 11(2).

Holm, M., Baird, J., Kim, Y., Rajora, K., D'Silva, D. Podolinski, L., Mazefsky, C. y Minshew, N. (2014). Therapeutic horseback riding outcomes of parent-identified goals for children with autism spectrum disorder: An ABA' multiple case design examining dosing and generalization to the home and community. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 44(4), 937-47.

Jegatheesan, B. (2014). The Iahaio definitions for animal assisted intervention and guidelines for wellness of animals involved. *International Association of Human-Animal interaction organizations*.

Kalmbach, D., Wood, W. y Peters, B.C. (2020). Parental Perspectives of Occupational Therapy in an Equine Environment for Children with Autism Spectrum Disorder. *Occupational Therapy in Health Care*, 34(39), 230-252.

- Lanning, B. , Baier, M., Ivey-hatz, J., Krenek, N. y Tubbs, J. D. (2014). Effects of equine assisted activities on autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 44(8), 1897-907.
- Llambias, C., Magill-Evans, J., Smith, V., y Warren, S. (2016). Equine-assisted occupational therapy: Increasing engagement for children with autism spectrum disorder. *The American Journal of Occupational Therapy*, 7 (6), 1-9.
- London, M.D., Mackenzie, L., Lovarini, M. Dickson, C. y Álvarez, A. (2020). Animal Assisted Therapy for Children and Adolescents with Autism Spectrum Disorder: Parent perspectives. *Journal of Autism and Developmental Disorders* 50, 4492–4503.
- Moher D., Liberati A., Tetzlaff, J., Altman, D.G., The PRISMA Group (2009). Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses: The PRISMA Statement. *Annals of Internal Medicine*, 151(4), 264-269.
- National Institute of Mental Health (NIMH). (2018). National Institute of Mental Health.
- O'haire, M.,E. (2013). Animal-assisted intervention for autism spectrum disorder: A systematic literature review. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 43(7), 1606-22.
- Organización Mundial de la Salud (OMS). (2022). Organización Mundial de la Salud.
- Pulgarin, N. y Orozco, J. A. (2016). Terapia asistida con animales: aproximación conceptual a los beneficios del vínculo humano-animal. *Revista Kavilando*, 8(2), 221-228.
- Serrano, B (2007). Terapias de patologías humanas a través de animales. *Innovación y experiencias educativas*, 11.
- Silva, K., Correia, R., Lima, M. Magalhaes, A. y de Sousa, L. (2011). Can dogs prime autistic children for therapy? Evidence from a single case study. *The Journal of Alternative and Complementary Medicine*, 17(7), 655-659.
- Stevenson, K., Jarred, S., Hinchcliffe, V. y Roberts, K. (2015). Can a dog be used as a motivator to develop social interaction and engagement with teachers for students with autism?. *Support for Learning*, 30(4), 341-363.
- Tan, V. y Simmonds, J. (2019). Equine-assisted interventions for psychosocial functioning in children and adolescents with autism spectrum disorder: A literature review. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*, 6(3), 325-337.
- Wright, H. Hall, S., Hames, A., Hardiman, J., Mills, D. y PAWS Project Team. (2015). Pet dog improve family functioning and reduce anxiety in children with Autism Spectrum Disorder. *Antrozoös*, 28(4), 611-624.

EL EXTREMISMO VIOLENTO. UNA VIOLENCIA QUE IRRUMPE EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA OBLIGATORIA

Ana María Martínez-Martínez

Universidad de Almería

Carlos Sánchez Muñoz

Universidad de Almería

Noelia Navarro Gómez

Universidad de Almería

1. INTRODUCCIÓN

Cincuenta años después del surgimiento del bullying, nos encontramos frente a un preocupante aumento de actitudes violentas entre los adolescentes. En lugar de disminuir, esta problemática ha dado paso a una nueva forma de violencia conocida como radicalización, la cual podría ser un preludio de extremismo violento (Ruipérez, 2023).

Aunque el fenómeno del extremismo violento carece de una definición precisa y presenta una naturaleza global, podemos concordar en que no constituye una novedad y no se encuentra restringido a una región específica, nacionalidad o creencia. Ninguna entidad escapa a su crecimiento y sus repercusiones afectan a todas las sociedades, al socavar los valores humanos, la tolerancia y la convivencia.

Este fenómeno genera divisiones profundas tanto en el ámbito social como en el político, y fomenta la propagación de ideologías racistas, antisemitas, islamóforas, ultra-nacionalistas y totalitarias. Además, estos movimientos extremistas aprovechan y explotan la intolerancia hacia diversas creencias religiosas, orígenes étnicos e ideologías políticas para justificar la utilización de la violencia en sus acciones, así como para reclamar territorios y radicalizar a sus seguidores (UNESCO, 2022).

Uno de los grandes problemas que nos enfrentamos en el estudio de la radicalización está en su propia definición (Neumann, 2013). Este hecho singular dificulta considerablemente su estudio y limitación (Muelas, 2018). En el presente estudio, tras llevar a cabo una revisión exhaustiva y detallada de la literatura científica, se alude al concepto de “extremismo violento” como aquel que engloba convicciones

y conductas de individuos que respaldan o recurren a la violencia con una motivación ideológica para imponer sus metas radicales de índole ideológica, religiosa o política. El término abarca dos elementos fundamentales: la aprobación del extremismo y la aceptación de métodos violentos. La radicalización puede ser entendida de manera amplia, como el proceso de asunción y/o práctica de la ideología y la acción extremista (McCauley y Moskalenko, 2017).

Existen dos niveles claramente diferenciados en la radicalización violenta: el nivel cognitivo y el nivel comportamental (Leuprecht et al., 2010). El nivel comportamental de la radicalización implica el uso ilegítimo de la violencia en nuestras sociedades, mientras el nivel cognitivo se refiere a la justificación de las ideas extremas. Por lo tanto, el extremismo violento debe ser analizado dentro de un contexto social en el que se producen y perpetúan otros tipos de violencia, teniendo en cuenta que el conflicto tiene lugar en el ámbito intergrupar (Galtung, 2016).

Tal y como manifiesta Muelas (2018) en su tesis doctoral, cabe pensar que la radicalización es un proceso que puede culminar en extremismo violento, sin embargo, matiza que “aunque casi todos los terroristas son extremistas, la mayoría de los extremistas no son terroristas”, esta teoría la podemos extrapolar al ámbito educativo en el cabría pensar que no todos los alumnos y alumnas con opiniones radicales tienen por qué recurrir a la violencia.

En este sentido, la evidencia empírica, asevera que la radicalización es un proceso complejo en el que confluyen e interrelacionan aspectos individuales (Jordan, 2009) y estructurales (Nemr y Savage, 2019).

Según los hallazgos de Motti-Stefanidi y Salmela-Aro (2018), se plantea que en el proceso de radicalización se observa una sinergia de diversos factores, tales como la aculturación, los factores sociales y políticos, la frustración y la hostilidad hacia las sociedades de acogida, así como las expectativas precarias de futuro. En este contexto, resulta pertinente plantear la siguiente interrogante ¿cuál sería el perfil característico de los individuos que han experimentado un proceso de radicalización? Abordar esta cuestión, es de una considerable envergadura, aunque todos estos individuos comparten un factor subyacente: una alteración en su identidad cultural, una afiliación a la religión islámica y una situación socioeconómica complicada.

2. DISEÑO DEL ESTUDIO

En el diseño del estudio parte de los integrantes del Equipo de Investigación Internacional Comparada de la Universidad de Almería, a través de un proyecto de Investigación UAL-FEDER, 2020-SEJ-C1947 (Fondo Europeo de Desarrollo Regional) que lleva por título: “Diagnóstico e Intervención en adolescentes en riesgo de radicalización violenta en la zona del poniente almeriense: hacia una cultura de paz”.

Se revisaron diferentes estudios y los cuestionarios empleados. Del estudio sociológico INJUVE EJ134 (2008) “Jóvenes y Violencia” se contemplaron algunas cuestiones relacionadas con la prolongación de la violencia, razones que justifican el uso de la violencia, ámbitos de actuación de las conductas violentas, así como los aspectos que pueden tener impacto en la conducta violenta de los adolescentes.

En relación con el extremismo violento, se optó por la traducción de Ozer u Bertelsen (2018) para las escalas de extremismo y pro-violencia y actos ilegales y la realizada por Kantar Public Brussels, recogida por Tamayo Sáez et al. (2021) para la aceptación de la violencia.

Para la construcción de los datos sociodemográficos se recurrió a la tesis doctoral de Ana María Martínez-Martínez (2020) y otras variables justificadas y argumentadas por el grupo de investigación.

3. METODOLOGÍA

Al tratarse de alumnado menor de edad se recurrió a la normativa vigente, La Instrucción de 14 de febrero de 2017 de la Dirección General de innovación para la participación de los centros docentes públicos no universitarios, en la investigación educativa realizadas con las universidades andaluzas. Paralelamente se tramitó el proyecto a la Comisión Bioética de la Universidad de Almería para su evaluación, emitiendo informe favorable a tal efecto.

Se contactó con los centros escolares de Educación Secundaria Obligatoria de la zona del poniente almeriense, presentado detalladamente la investigación que se iba a emprender mediante una entrevista con sus directores y/o directoras. Solo tres de ellos aceptaron la participación después de someterlo al Consejo Escolar y su aprobación. El estudio abordaría toda la Secundaria y Bachillerato. También

formaron parte del estudio 1 centro de Almería y otro privado-concertado de Madrid. La diferente tipología de centros, público, rural y privado concertado, permitirán ofrecer datos de interés, cuya difusión se realizará a través de prestigiosas revistas científicas.

Primeramente, se hizo un pilotaje en un IES de unos 200 alumnos con características similares a los centros de aplicación, con la intención de poder modificar o mejorar las cuestiones formuladas para una mayor comprensión en el alumnado. Una vez considerado este requisito, se procedió a implementarlos en los centros de referencia.

Los cuestionarios se diseñaron para que pudieran ser rellenados a través de los teléfonos móviles a los cuales accedían con un código QR, y en formato papel para todos aquellos que no tenían dispositivos digitales. La participación tenía carácter voluntario y expreso consentimiento informado de los padres. Se presentaron las instrucciones consensuadas por el equipo investigador. Se explicó que se trataba de un estudio relacionado con el extremismo violento, en donde no existían preguntas buenas o malas, todas eran correctas. Se enfatizó la importancia de responder con honestidad y se destacó que el análisis de los datos se realizaría de manera conjunta.

El tiempo medio para realizar la encuesta no superaba los 30 minutos. La pasación de los cuestionarios fueron fijados por el profesorado para interferir lo menos posible en la dinámica del centro. Algunos alumnos no pudieron rellenarlo por incorporarse al centro recientemente y no dominar el español. Sin embargo, el alumnado de diversidad funcional sí lo hizo atendiendo a la explicación del profesorado y otorgando más tiempo para su realización. La recogida de la muestra se realizó en el mes de mayo del 2022

4. RESULTADOS

A continuación, se presenta someramente algunos de los hallazgos pertenecientes a la escala sobre el extremismo violento y la escala Pro-violencia y actos ilegales.

Tabla 1. Items de la escala de extremismo (1=completamente en desacuerdo, 7= completamente de acuerdo) Alfa de Cronbach= 0, 84

- 1.- La mayoría de la gente de este país tiene una cultura y un estilo de vida que es necesario cambiar totalmente.
- 2.- Si no se puede vivir con la cultura y el estilo de vida de la mayoría, es necesario crear un estilo de vida y una cultura totalmente diferentes.
3. Es necesario cambiar completamente el sistema económico de la sociedad.
- 4.- Los que piensan como yo tenemos que cambiar profundamente nuestra forma de vida, (economía, trabajo, consumo y bienestar). El resto de la sociedad puede hacer lo que quiera.
- 5.- Es necesario acabar con la democracia como forma de gobierno si queremos tener una sociedad decente.
- 6.- Dejemos que el resto de la sociedad escoja la democracia. Yo, y quienes piensan como yo, trabajamos para establecer un sistema diferente.
- 7.-Yo, y quienes piensan como yo, no compartimos nada con el resto de la sociedad.
- 8.- Solo hay una única manera de vivir una vida correcta y buena.
- 9.- Si alguien no vive según la vida correcta y buena, entonces ha escogido no formar parte de la sociedad.
- 10.- Aquellos grupos que no apoyan la vida correcta deberían ser privados de sus derechos.
- 11.- Es una pérdida de tiempo intentar buscar soluciones con aquellos que piensan totalmente diferente.
- 12.- Es un error llegar a compromisos con aquellos que no comparten lo que uno defiende.
- 13.- Es incorrecto e inmoral vivir pacíficamente con quienes no viven una vida correcta y buena.
- 14.- Al final debe haber una confrontación. No se puede vivir en paz al lado de gente que vive una vida completamente diferente de la que están obligados a vivir.

De las 14 preguntas se le solicitó al alumnado que respondiera en una escala de 1 a 7, en el cual 1 denotaba un completo desacuerdo y 7 un total acuerdo. El índice resultante captura los resultados y se debe interpretar en los siguientes términos: 0 representa ausencia total de extremismo, mientras que 100 indica un extremismo máximo. En la siguiente tabla, se muestra la media y desviación estándar del extremismo según los centros escolares objeto de estudio.

Tabla 2. Escala de extremismo según centros escolares

Colegios por zonas	Media	Desv, estándar
Almería capital	25,6	15,1
1º Centro del Poniente Almeriense	31,2	17,5
2º Centro del Poniente Almeriense	34,4	19,0
Madrid	31,2	19,4
Total	29,8	17,4

La medida media de extremismo para todos los centros escolares se sitúa en 29,8%. Esto indica que en una escala de 0 a 100, el promedio de extremismo en los centros se aproxima a los 30 puntos. La media debe ser considerada en conjunto con la desviación estándar, la cual nos proporciona información sobre la dispersión o polarización de las respuestas. A medida que la desviación estándar aumenta, se espera que se produzca una mayor polarización de opiniones en los centros escolares.

Atendiendo a los datos arrojados en la tabla, el centro de Almería capital es el que menos extremismo violento percibe en sus aulas, en contraposición del el 2º centro del poniente almeriense.

En la siguiente escala se enfoca las actitudes pro-violencia y los comportamientos ilegales. Existe una correlación significativa con la escala anteriormente señalada (0,628) aunque no es una correlación perfecta. Por lo tanto, podemos inferir que, en general, el extremismo está asociado con actitudes pro-violencia y actos ilegales, aunque no sean conceptos idénticos.

En la siguiente tabla, se presentan los elementos que conforman la escala de actitudes pro-violencia y actos ilegales.

Tabla 3. Ítems de la Escala de Pro-violencia y Actos Ilegales en Relación con la escala de Extremismo (Alfa de Cronbach = 0,922)

- 1.- El uso de la violencia física es lo único que realmente funciona cuando se trata de... crear las condiciones sociales propicias para los míos.
- 2.- Usar la violencia física lo único que funciona cuando se trata de... crear una sociedad nueva y mejor.
- 3.- Usar la violencia física es lo único que funciona cuando se trata de ... crear las condiciones sociales propicias para aquellos con los que me relaciono cada día.
- 4.- Usar la violencia física es lo único que funciona cuando se trata de ... imponer respeto, seguridad y derechos.
- 5.- Usar la violencia física es lo único que funciona cuando se trata de... prevenir la represión y el asalto a mi gente.
- 6.- Usar la violencia física es lo único que funciona cuando se trata de... promover una causa mayor (ideológica y religiosa).
- 7.- Saltarse la ley es lo único que realmente funciona cuando se trata de... crear condiciones nuevas para aquellos con los que me siento solidario.
- 8.- Saltarse la ley es lo único que realmente funciona cuando se trata de... crear una sociedad nueva y mejor.
- 9.- Saltarse la ley es lo único que realmente funciona cuando se trata de... crear condiciones sociales propicias para mis allegados.
- 10.- Saltarse la ley es lo único que realmente funciona cuando se trata de... imponer respeto por la seguridad y los derechos de cada individuo.
- 11.- Saltarse la ley es lo único que realmente funciona cuando se trata de... evitar la represión y la agresión a mi gente.
- 12.- Saltarse la ley es lo único que realmente funciona cuando se trata de... proteger una causa superior (ideológica, religiosa).

La escala de actitudes pro-violencia y actos ilegales ha sido desarrollada a partir de la agregación de las respuestas proporcionadas a cada uno de los doce ítems, en los cuales se solicitó a los adolescentes que respondieran en una escala de 1 al 7, en la cual 1 denotaba un total desacuerdo y 7 un total acuerdo. El índice resultante debe interpretarse de la siguiente manera: 0 representa la ausencia total de la violencia y actos ilegales, mientras que 100 indica una defensa total de la violencia y actos ilegales.

Tabla 4. Índice pro-violencia y actos ilegales según centros escolares

Colegios por zonas	Media	Desv, estándar
Almería capital	16,9	17,0
1° Centro del Poniente Almeriense	21,5	20,8
2° Centro del Poniente Almeriense	23,7	22,5
Madrid	19,4	23,1
Total	20,1	20,2

En este caso al igual que el anterior, Almería capital es la que menos índice pro-violencia experimenta en detrimento del 2º centro del Poniente Almeriense.

5. CONCLUSIONES

Esta Investigación evidencia una mayor incidencia de conflictividad en los centros de Educación Secundaria Obligatoria ubicados en la región occidental de Almería en comparación con el centro de la capital. En este contexto se observa una correlación positiva entre las conductas pro-violencia y los actos ilegales con el extremismo violento, sin entrañar alarmismo social en base a los hallazgos extraídos.

El extremismo violento puede manifestarse a través de una variedad de comportamientos y actitudes que se desvinculan de las normas sociales y legales establecidas. En este sentido, podemos afirmar que hay una mayor propensión a la violencia física, que a su vez es utilizada por los individuos como medio para alcanzar sus objetivos o expresar creencias extremistas. Se justifica el uso de la violencia como una repuesta legítima o necesaria para promover o defender sus ideologías extremistas. La proliferación de la intolerancia y odio viene marcada hacia aquellos que difieren de sus creencias, ya sea en términos religiosos, étnicos, políticos o de otro calado. En definitiva, estos colectivos suelen expresar odio y hostilidad hacia individuos o grupos considerados como “enemigos” o “amenazas”.

Es importante destacar el papel relevante de la educación en el ámbito del extremismo violento. A pesar de que el gobierno no lo haya expresado de manera explícita, si hay que reconocer su contribución como actor colaborador en el abordaje de la violencia a través de una amplia normativa que hace referencia a una cultura de paz en los centros educativos. En este sentido, las Escuelas Espacios de Paz se convierten en espacios de cohesión, prevención y detección en los procesos de del 6extremismo violento y radicalización.

6. REFERENCIAS

- Galtung, J. (2016). La violencia: Cultural, estructural y directa. *Cuadernos de Pedagogía*, 183, 147-168
- Jordán, J. (2009). Políticas de prevención de la radicalización violenta en Europa: elementos de interés para España. *Revista Electrónica de Ciencia Penal y Criminología*, 5, 1-25
- Leuprecht, C., Hataley, T., Moskalenko, S. & McCauley, C. (2010). Containing the narrative: Strategy and tactics in countering the storyline of global jihad. *Journal of Policing, Intelligence and Counter Terrorism*, 5(1), 42-57. doi:10.1080/18335300.2010.9686940
- Martínez-Martínez, A. M. (2020). *Influencia del acoso y ciberacoso escolar en el rendimiento académico y la inteligencia emocional percibida en estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria*. Tesis doctoral. Universidad de Almería
- McCauley, C. & Moskalenko, S. (2017). Understanding political radicalization: The two-pyramids model. *American Psychologist*, 72(3), 205
- Motti-Stefanidi, F. y Salmela-Aro, K. (2018). Challenges and resources for immigrant youth positive adaptation. What does scientific evidence show us? *European Psychologist*, 23(1), 1-5. <https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000315>
- Muelas Lobato, R. (2018). *El camino de la radicalización: rutas psicosociales hacia el prejuicio y el extremismo violento en conflictos religiosos y culturales*. Tesis doctoral. Universidad de Granada
- Nemr, C. y Savage, S. (2019). *Integrative complexity interventions to prevent and counter violent extremism*. Global Center on Cooperative Security. <https://cutt.ly/9r5v694>
- Neumann, P. (2013). El problema de la radicalización. *Asuntos internacionales*, 89 (4), 873-893.
- Ozer, S. & Bertelsen, P. (2018). Capturing violent radicalization: Developing and validating scales measuring central aspects of radicalization. *Scandinavian Journal of Psychology*, 59(6), 653-660
- Ruipérez Canales, J. (2023). *Los problemas de la prevención de la radicalización en la Unión Europea y los estados miembros. Un análisis socio-crítico*. Tesis doctoral. Universidad de Granada. <https://hdl.handle.net/10481/81938>
- Tamayo Sáez, M., Bazaga Fernández, I. & Bermejo Casado, R. (2021). La radicalización violenta de los jóvenes un reto en la construcción de sociedades seguras: una propuesta de tipología y escala de jóvenes vulnerables a procesos de radicalización violenta. *Cuadernos de Gobierno y Administración Pública*, 8(2), 119-130. <https://doi.org/10.5209/cgap.78366>

UNESCO (2023). *Prevenir el extremismo violento*.
<https://www.unesco.org/es/preventing->

DERECHOS, EDUCACIÓN Y FELICIDAD: UN TRIPARTITO POSIBILITANTE

Ellany Lucas Alegre

“La forma en que se expresan las necesidades a través de los satisfactores varía a lo largo de la historia, de acuerdo con culturas, referentes sociales, estrategias de vida, condiciones económicas, relaciones con el medio ambiente. Estas formas de expresión tocan tanto lo subjetivo como lo objetivo, pero están permeadas por la situación histórica del vivir de las personas. De ahí que los satisfactores son lo histórico de las necesidades y los bienes económicos su materialización”⁹

MANFRED A. MAX-NEEF

1. INTRODUCCIÓN

Este año el Congreso se centra en un lugar educativo concreto: la escuela, y un accionar también concreto: la participación y el buen trato. Es sabido que la escuela, la institución educativa es luego de la familia (núcleo de convivencia), el segundo espacio de socialización de los humanos en nuestra sociedad. El espacio escolar es dentro de muchas cosas, un espacio generador de vínculos, de relaciones, y de cotidianidad. El estudiante aprende a relacionarse en un marco, y con unas normas, que combina con sus herramientas personales y familiares. Aprende a sortear las diferencias entre “el afuera y el dentro” del grupo familiar (de convivencia). De este modo la escuela ejerce en el sujeto un efecto socializador que brinda muchas herramientas fundamentales. La calidad del “estar” en ese espacio determina gran parte de los mecanismos comportamentales de nuestra sociedad. Normas sociales de convivencia que trascienden los muros de cada casa, son aprendidos únicamente en las instituciones educativas en esa socialización secundaria. Colaboran y participan otros dispositivos existentes según el país, las comunidades, los recursos sociales.

Por lo tanto, el nivel de satisfacción de la estadía escolar o extraescolar fuera de su núcleo de convivencia, el nivel de felicidad que se alcance con la jornada educativa, y la garantía de los derechos en la misma, será lo que marque la eficacia del Acto Educativo.

⁹ DESARROLLO A ESCALA HUMANA. MANFRED MAX-NEEF, con colaboraciones de ANTONIO ELIZALDE y MARTÍN HOPENHAYN. Edit. Nordan-Comunidad. 1993, Montevideo Uruguay.

2. MARCO CONTEXTUA

En el año 1900, el abogado, artista, diputado, escritor y realizador ineludible del campo de la enseñanza en Uruguay, Pedro Figari, decía: *“Nadie ignora que la vida de una Nación no puede consagrarse ya a atender solamente las necesidades más perentorias de la animalidad. Es demasiado primitivo eso de concretarse a llenar necesidades materiales y a vivir perpetuamente preocupados, en absoluto, de dar batallas campales, por el pan de cada día. El espíritu moderno de sociabilidad busca además una tregua que mitigue esas crudezas, un campo neutral donde pueda lograrse el solaz, el reposo mental y donde puedan, después de las asperezas de la lucha, estrecharse las manos adversarios y amigos”*.¹⁰

Durante años de profesión he tratado el tema Derechos y Oportunidades con transparencia y defendiendo las alternativas educativas desde lo popular y lo social, sin mayores detractores. El asunto fue cuando quise agregar el tema de la Felicidad. Como decía ya en el año 1900 el Dr. Pedro Figari, y sigue tan vigente hoy en día, lograr el reposo mental, el solaz, mitigar crudezas de la realidad, constituyen una necesidad humana, que escapa a esa animalidad que también menciona. En éste sentido, hablar de Felicidad cubre, en muchos ámbitos, al mismo profesional, investigador y divulgador pedagógico-social, con un manto de prejuicio, de estereotipos negativos y despreciativos, que rozan con la categorización de “poca profesionalidad”. Quizás si mi marco de actuación hubiera sido otra población más favorecida en nuestro sistema, el consenso con colegas hubiera sido favorecedor.

Esto obedece, evidentemente, a una concepción “bancaria” del sentido educativo, recordando a Paulo Freire. La finalidad educativa desde lo productivo poco debe preocuparse de la formación de ese ser emocional.

En Uruguay a principios de los años 2000, las crisis económicas, sociales profundas y permanentes se cobraban la infancia de muchos niños y niñas. La escuela pública, gratuita y obligatoria en aquella época era opcional turno a la mañana o a la tarde, con desayuno y almuerzo básicos. En principio la atención escolar era más una atención primaria y asistencial, que educativa y pedagógica en muchos casos. En la

¹⁰ EDUCACIÓN Y ARTE. “Discurso sobre la Creación de una escuela de Bellas Artes” PEDRO FIGARI, Montevideo 2015, Serie Homenajes. ISBN 978-9974-711-49-5
MRREE, CONSEJO DE EDUCACIÓN TÉCNICO PROFESIONAL Y UTU.

época que refiero trabajé en un dispositivo que atendía a “contra horario escolar”, un Club de Niños del Centro de Educación Popular.

La dinámica de éstos centros habilitaba en aquellos años, en términos ilustrativos de la vida cotidiana, que los niños y niñas concurrieran a las 8 de la mañana a la escuela, a las 10 tomaran un vaso de leche con una rodaja de pan con membrillo, y a las 12:30 un plato de pasta o arroz, y una fruta de postre. Luego salían, tomaban un bus que era gratis si llevaban el uniforme de la escuela pública uruguaya, y llegaban al “Club de Niños”. El Club era un lugar que en general amaban, siempre había lista de espera para las inscripciones. La jornada debía tener una merienda, talleres, apoyo escolar y cena antes de retirarse. En base a ese esquema nuestro equipo multidisciplinario decidió darle un formato integral. El equipo fue fundamental, no solo por la variedad profesional sino por el nivel de calidad humana, que era excepcional, y la implicación empática con todos. La rutina contemplaba lo ordenado por los sistemas de infancia que gestionaban el gasto público para éstos dispositivos, pero dejaba bastante libertad por ejemplo para escoger los tipos de talleres, el desarrollo del apoyo escolar, o incluso las salidas y proyecto anual, así como individual de los niños y el trabajo con las familias.

3. MARCO FUNDAMENTAL

Mis intenciones aquí: rescatar al término “felicidad” y su importancia en la labor educativa, de los suburbios de prejuicios y desvalorizaciones que gran parte de la cátedra suele instalar cuando se la menciona. Necesariamente el cerebro humano debe relacionar los aprendizajes, el momento educativo, con emociones agradables. Así mismo deben ser vividos los Derechos, deben adquirirse por los sentidos. En contraposición podemos señalar que un niño que está sometido a gritos y/o insultos, podrá finalizar las tareas, pero poco podrá relacionar luego ese momento con el gusto de aprender, y entonces el acto educativo no se dará como tal. De allí mi pleno convencimiento y defensa de que crear condiciones posibilitantes es fundamental, y agrego que nada es posibilitante si no se sientan las bases de un ambiente generador de felicidad, buen trato y garantista de derechos.

Hablemos de Felicidad.

Hace unos años que comencé a estudiar la implicación de la Felicidad como Factor Posibilitante del Acto Educativo, que implica directamente la presencia del Buen Trato. Históricamente ya los griegos buscaban la definición de felicidad desde un

análisis filosófico. Discutían sobre verdades fundamentales que llevarían, o no, a la felicidad. De los muchos que encontré, empaticé con EPICURO. Mencionan Ojeda y Olabuenaga sobre la Carta a Meneceo de Epicuro que *“Epicuro se encuentra muy lejos de la visión aristocrática de Platón, y la muestra más evidente es el origen social de sus discípulos. En el jardín se admitía a gente de toda condición, incluso mujeres y esclavos”*.¹¹ Epicuro implica el término de sensaciones, que mucho me agrada, pues definiendo que los sentidos y los derechos están directamente relacionados. Ojeda y Olabuenaga, mencionan en el mismo libro, que *“La sensación hay que entenderla como un primer contacto con el mundo que nos rodea, la naturaleza, la sensación es la respuesta de nuestra naturaleza, de nuestro cuerpo, al entrar en contacto con el mundo exterior. La sensación como primer principio del proceso, no necesita criterio de verdad, pues todo lo que percibimos es verdad, y por lo tanto real, porque es lo mismo afirmar que una cosa es verdad que decir que esa cosa existe”*.¹²

Investigando en la actualidad, evidentemente los resultados arrojan que la felicidad como producto social está directamente relacionado con los niveles socio-económicos y culturales de los países. Así los países nórdicos que cuentan con una estabilidad casi constante en éstas áreas son los más felices del mundo. De hecho, han creado palabras para definir esa Felicidad cotidiana. En el número uno de muchos “ratings” se encuentra Dinamarca. Los daneses dan un lugar a la felicidad más que importante fundamental en sus vidas. Llegamos así al término Hygge. Dice Meik Winking, del Instituto para la Investigación de la felicidad: *“Se puede decir que Dinamarca es el país más feliz del mundo o que es el país menos infeliz del mundo. El estado de bienestar es muy bueno (no perfecto, pero sí muy bueno) en la reducción de la infelicidad extrema. /.../ (entre otros) estos factores, sin embargo, no sitúan a Dinamarca lejos de otros países nórdicos. Noruega, Suecia, Finlandia e Islandia también disfrutan de niveles relativamente altos de bienestar. /.../ Sin embargo, tal vez el ejemplo del Hygge es lo que distingue a Dinamarca del resto de los países nórdicos. El hygge y la felicidad podrían estar relacionados, ya que el hygge puede ser la búsqueda de la felicidad cotidiana y alguno de los componentes claves del hygge son impulsos de la felicidad”*, y cita más adelante a Robert Kennedy: *“El producto nacional bruto no tiene en cuenta la salud de nuestros hijos, la calidad de su educación o la alegría de sus juegos. No incluye la belleza de*

¹¹ CARTAS A MENECEO. MÁXIMAS CAPITALES. EPICURO. Edición y material didáctico: RAFAEL OJEDA y ALICIA OLABUENAGA. Edit. Alhambra. ISBN 84-205-1126-9

¹² ÍDEM.-

*nuestra poesía ni la fortaleza de nuestros matrimonios; la inteligencia de nuestro debate público o la integridad de nuestros funcionarios públicos... En resumen, lo mide todo excepto lo que hace que la vida valga la pena”.*¹³

De Epicuro a los daneses más felices del mundo y su Hygge, la felicidad es motor de impulso del avance social, de la búsqueda de bienestar y en ello he de basar mis argumentos.

4. EXPERIENCIA EN UN CLUB DE NIÑOS/AS: GRUPO “LAS PITUCAS”

“Pitucas” fue el nombre escogido por un grupo de niñas de 7 a 12 años, para llamar al grupo de niñas que se reuniría dos veces por semana en el Club, para “hacer cosas de chicas”. El término Pituca, viene de Perú donde se denomina así a una persona, animal o cosa que se presume superior. En Uruguay y Argentina se lo utiliza tal vez con una sombra sarcasmo. Por los años que realizamos ésta experiencia, transmitían por la tv abierta, a la noche, una serie comedia argentina, que con mucha gracia ilustraba los avatares de una familia de clase trabajadora, que ganaba un premio y se iban a vivir a un barrio “de ricos”. Aquello que generaba gracia por el encuentro entre los de diferentes clases en situaciones cotidianas, calaba en las niñas del Club (debo señalar que culturalmente las “comedias” eran vistas por mujeres y niñas, no así en los niños). Este grupo de niñas jugaba a imitar escenas de esa novela, acuñaban sus motes y se divertían comentando los capítulos de la noche anterior. Me llamó tanto la atención que decidí observar qué era lo que les atrapaba tanto. En efecto lo primero que surge es que “ser rico de la noche a la mañana era posible”. Ser rico, aunque más no fuera dormir en un buen colchón y en una cama para uno solo y comer en familia un buen banquete, algo básico quizás en Dinamarca, pero todo un sueño para éstas niñas, allí se mostraba al fin como posible. Era el anhelo más sincero de todas, pero además guardaban otras cuestiones. Cuando comentaban el capítulo anterior solía estar presente: los peinados, las uñas, la ropa, incluso había un personaje que hablaba francés y ellas acuñaban palabritas. En contraposición eran muy pocas las que tenían cabello largo, muchas eran rapadas o se les cortaba bien cortito el pelo para evitar los piojos (que no se evitaban ero eran más fáciles de quitar), muy pocas llevaban ropa limpia, o de vivos colores, generalmente la túnica de la escuela estaba harapienta y la moña (un lazo azul en el cuello) estaba desarmada

¹³ Hygge. La felicidad en las pequeñas cosas. MEIK WIKING -Instituto de Investigación sobre la felicidad.

Libros Cúpula, marca registrada de Editorial Planeta SA. 2017.

o directamente no estaba. Tenían hambre y exceso de responsabilidades. Su sufrimiento cotidiano era supeditado al cuidado de sus hermanos más pequeños. Rara vez explotaban, o se exasperaban como lo hacían los niños en un partido de fútbol, ellas eran la imagen de la responsabilidad, la madurez y el cuidado e incluso algunos días se las podía ver intentando esconder terribles dolores, de muelas, de oídos, de garganta, etc. Las niñas sufrían, además de la pobreza, la falta de oportunidades y la vulnerabilidad socio económica, varios problemas vinculados por ser niñas. En general eran las encargadas de “hacerse cargo” de sus hermanos menores. La necesidad de dar respuesta a la responsabilidad de cuidar de sus hermanos, de responder por ellos, guiarlos y protegerlos, era tan grande en sus intensas jornadas, que las niñas, no contemplaban tiempo para ellas. Jugaban, pero estaban atentas a los pequeños, hacían sus tareas, pero con ellos para asistirlos, al igual que a la hora de comer, incluso dándoles de sus propios platos lo que a los pequeños más les gustaba. Relegadas. Se las notaba cansadas y mucho más descuidadas que ellos. El problema estaba planteado, ahora tenía que poder ofrecer a estas niñas una serie de experiencias vivenciales, donde ellas se sintieran como unidad merecedora de atención, cuidado y de éste modo potenciar su autoestima. El entendido a priori era que, si ellas lograban sentirse merecedoras de derechos, de crear momentos de distensión y cuidado personal, podrían disfrutar más de las jornadas y podrían disfrutar más del espacio del Club que era para ellas también, no solo para sus familiares más pequeños.

En reunión de equipo pude plantear la preocupación, compartida por el resto del equipo, y la posible intervención. Como siempre los colegas no solo apoyaron, sino que dieron facilidad para que pudiera desarrollar la tarea. G. el psicólogo del equipo, un educador popular de gran vocación se llevaba a los mayorcitos a hacer deporte dos veces por semana, en ese horario G. la maestra del equipo, gran educadora popular, ferviente seguidora de Freinet, se llevaba a otro grupito a hacer apoyo escolar específico. Mientras tanto S. la tallerista de huerto, un encanto para los niños y niñas, se llevaba al resto a trabajar con ella en el taller de huerta que tanto les gustaba a todos. Teníamos el espacio y la tranquilidad que sus hermanos y parientes estaban siendo atendidos.

Este grupo de niñas cada día tenía un “enganche distinto” cuidando siempre que los derechos entraran por los sentidos. Utilizábamos el salón que mayor privacidad tenía, solía llevar música suave, una lámpara de tenía colorines, ponía inciensos o perfumadores de ambiente, y las actividades siempre comenzaban con esas caritas sonrientes muy atentas. Un día hicimos cremas de manos, con lanolina, otro día nos

pintamos las uñas, otro nos hicimos “baños de crema” hidratante capilar, creamos un diario íntimo, se hablaba en un tono muy cálido, nunca se pelearon en éste espacio y todo fluía sin tener casi reglas. Luego de la actividad tomábamos un té. Para el té solía llevar pastitas, galletitas caseras y las infusiones eran de frutos. Las niñas lo disfrutaban mucho y yo también. El momento del Té era el favorito de todas.

Comenzábamos contando qué cosas nos pasaron en la semana, las anécdotas eran muchas veces terribles, pero como todas contaban eventos terribles, la empatía siempre estaba presente. En un ambiente así los consejos siempre estaban ubicados en cuídate, quíérete, no cargues con ese peso de más, etc. Poco a poco estos consejos comenzaron a atravesar los muros del salón y podía vérselas apoyarse más entre ellas afuera. El momento del té era de reflexión, sin forzarlo en absoluto. Incluso luego querían lavar las tazas y nunca se los permitía porque quería que se sintieran en su espacio. Lo que costó dominar mucho fue el espíritu servicial que ellas asumían, ante todo. El espacio duró dos años un tiempo en el cual las niñas crecieron, varias egresaron al cumplir los 13 años, pero seguían viniendo a participar de éste que era su espacio. Poco a poco las niñas fueron aportando sus propios elementos. Ellas se apropiaron del espacio. Un día una de ellas nos enseñó a hacer “flores secas” y “popurri”, para perfumar los estantes de ropa, incluso nos enseñó que, si agregábamos pepino en rodajas, las cucarachas no anidarían. Entre risas y siempre divirtiéndose al pensarse pitucas y creando espacios herramientas. A su vez se lograron aproximaciones muy interesantes. Un día una de las niñas comentó, a propósito de las recetas de galletitas que estábamos viendo, que su madre no podía comer azúcar pero que para el presupuesto familiar comprar edulcorantes era imposible, que lo que les “regalaban” en la iglesia era harina, pasta, sal y azúcar, y que con eso debían inventar recetas. Otra de las niñas propuso invitar a la cocinera del Club para que diera ideas, invitada entonces la cocinera dio variantes accesibles como la “compota de frutas” y les señaló un par de sitios donde podían ir a pedir la fruta que estaba a punto de pasarse a muy bajo precio. Las niñas eran capaces de buscar alternativas incluso a la economía familiar y el cuidado de la salud en un marco distendido y disfrutando. Al día siguiente otra niña lanzó una analogía al aire que nos dejó a todas pensando. Comentó que, a partir de la diabetes de la madre de su amiga, y de lo que habíamos razonado, ella pensó que el grupo Pitucas, era como la compota de frutas, que no curaba la diabetes, pero que haría a la madre de su compañera disfrutar cosas de otra manera y le daría ganas de seguir el tratamiento y recuperarse. Más allá de la tecnicidad de la medicina de la cura o no de la diabetes, el razonamiento de ésta niña, cuando lo llevé a la reunión de equipo nos dejó a todos maravillados. Pitucas era la manera más tierna definición de buscar la felicidad que

jamás he podido oír ni leer. Llámame romántica, ilusa o lo que queráis, pero los ojos de aquella niña y sus amigas asintiendo tal reflexión han marcado el curso de mi carrera. La omisión de los elementos básicos del bienestar, imposibilitan el acto educativo, impiden la garantía de derechos: dicho de otra manera, debemos incluir vivencias felices, seguridades físicas y emocionales, afecto, cuidado, calidez, ternura, detalles, sentidos, para que se produzca, debemos ser posibilitantes del Acto Educativo.

5. CONCLUSIONES Y REFLEXIONES

En la colaboración que presenté en el III Congreso Mundial Infancia y Adolescencia “Construyendo una escuela para la vida” (año 2021), planteaba la comunicación “Propuestas Pedagógicas Posibilitantes”. Continué defendiendo esta premisa. Claro que la experiencia de Pitucas no lograba “educar” a las familias para que se acabara la explotación de las niñas, cuestión que también se trabajó, en otro ámbito, con otras herramientas. La experiencia tal como se comenta aquí constituye una estrategia posibilitante para generar en un grupo de niñas oprimidas la capacidad de disfrutar y sentirse merecedoras de ello y mucho más. El disfrutar de lo bonito y permitirse ser cuidadas como derecho. En éste V Congreso Mundial con Infancia y Adolescencia “Promocionando derechos, buen trato y participación en la escuela”, agrego en la comunicación, a los supuestos de la anterior; Generar espacios felices, Garantizar el derecho al disfrute, Promover lo experiencial bonito, Recuperar la capacidad de regocijarse. Creo y defiendo el derecho de todos los niños y niñas, independientemente de su raza, cultura, sector social, país o religión, que se les pueda garantizar espacios saludables, dignos e integralmente cuidadosos. Lo que hace que un derecho sea un derecho y no un privilegio; es la Dignidad, y agrego, si me permiten señorías; en la escuela, en casa, en las extraescolares, en las ciudades, en los clubes deportivos, clubes sociales, casales, etc., siempre cuidar de la dignidad de todos y todas. No hace falta estar en un país nórdico, ya que como ya vimos, lo que a ellos les regocija no es distinto de lo que regocija a unas niñas en Uruguay. Lograr instalar en las dinámicas el estado de tranquilidad, espacios que fortalezcan las emociones y cuiden los sentidos (oír cosas bonitas, oler lindos perfumes, naturaleza, sentir un abrazo, ver caras alegres de verle a uno, beber un simple té o comer unas humildes galletitas) acrecienta la calidad de vivenciar lo que se proponga en una apertura humana que supera sola las reticencias o predisposiciones negativas que pudieran existir. Siendo honestos y honestas, este espacio mencionado así llenaría de ganas también al cansado educador.

*“El caballo no tiene sed: ¡Pues cambiad el agua del estanque!
...El problema esencial sigue siendo, no como querían hacernos creer hoy, el
“contenido” de la enseñanza, sino la preocupación esencial que debemos sentir,
esto es, provocar la sed en el niño.”¹⁴*

¹⁴ PARÁBOLAS PARA UNA PEDAGOGÍA POPULAR (Los dichos de Mateo). C. FREINET. Editorial LAIA 1973.

LA EDUCACIÓN EMOCIONAL COMO HERRAMIENTA PARA LA RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS

Erika González García

Universidad de Granada

Danielle do Nascimento Rezera

Universidade Federal de São Paulo

1. INTRODUCCIÓN

En los últimos años el incremento de conflictos en las aulas ha aumentado de manera exponencial. Una posible solución a esta problemática ha sido hacer uso de la educación emocional en las diferentes etapas educativas con el objetivo de frenar los conflictos existentes en las aulas. No solo se necesita trabajar en la escuela, sino también con la familia y los y las docentes. El objetivo que se plantea en este trabajo es el de conocer si la educación emocional es una herramienta efectiva para ayudar a disminuir esta problemática. Se presenta para ello una revisión sistemática de las investigaciones más recientes relacionadas con el tópico que nos ocupa.

En la actualidad, está cobrando mucho interés el término educación emocional y la importancia que esta tiene, sobre todo en el ámbito educativo a la hora de resolver conflictos, fomentar la igualdad o mejorar la conducta. En este sentido, algunos estudios revelan que este concepto es una necesidad social que no está suficientemente atendida en las áreas académicas (Bisquerra, 2011). Así como la influencia que tienen las emociones en cuanto a la motivación académica, lo que hace que su control sea importante tanto para la convivencia como para el rendimiento escolar (Pekrun, 1992).

Por otro lado, se considera incompleto o poco eficiente cómo se pone en práctica la educación emocional en los centros educativos. Diversos autores se han percatado de que es escasa la cantidad de muestras prácticas que se observan en los colegios a diario (Ferrando, 2020). Hay quienes apuestan porque esta enseñanza deba estar incluida en el currículum escolar. (Bisquerra, 2011)

Como argumenta Goleman (1996), la educación emocional es una de las claves para fomentar la empatía, el autocontrol y la resolución pacífica de conflictos en nuestra sociedad. En este sentido, la falta de habilidades emocionales y de resolución de conflictos genera habilidades negativas entre las personas (Gottman, 1998). Es por

ello que la educación emocional nos enseña a reconocer, comprender y gestionar nuestras emociones, lo cual es esencial para manejar los conflictos de una manera pacífica y constructiva (Mayer y Salovey, 1997)

La educación emocional es un enfoque educativo que busca desarrollar las habilidades emocionales de las personas, brindándoles las herramientas necesarias para reconocer, comprender y gestionar sus propias emociones, así como las emociones de los demás. A través de la educación emocional, se busca promover el bienestar emocional, mejorar las relaciones interpersonales y facilitar la resolución de conflictos de manera constructiva (Bizquerra, 2000, 2001; Goleman, 1996; Yöney, 2001). De igual modo, se basa en la premisa de que las emociones juegan un papel fundamental en nuestra vida y tienen un impacto significativo en nuestra toma de decisiones, comportamiento y relaciones. Al desarrollar la inteligencia emocional, las personas pueden aprender a identificar y expresar sus emociones de manera adecuada, regular sus reacciones emocionales, cultivar la empatía hacia los demás y establecer relaciones más positivas y satisfactorias. (Alonso-Serna, 2019; Fernández, Cabello, 2021)

La educación emocional se puede implementar en diferentes contextos educativos, como escuelas, instituciones académicas, empresas y comunidades. Algunas de las estrategias y actividades utilizadas en la educación emocional incluyen el desarrollo de la conciencia emocional, el manejo del estrés, la empatía, la comunicación efectiva, la resolución de conflictos, proporciona herramientas para abordar los conflictos de manera constructiva, promoviendo la comunicación efectiva, la negociación y la búsqueda de soluciones satisfactorias. y la promoción de un clima emocionalmente saludable.

Los beneficios de la educación emocional son diversos y abarcan diferentes aspectos de la vida de las personas. Según varios autores (López-Pérez, Fernández-Pinto y Márquez-González, 2008; Garaigordobil, 2018; Fernández Berrocal y Cabello, 2021; Ortega, 2010) algunos de los beneficios podrían ser:

Mejor autoconocimiento: La educación emocional ayuda a las personas a comprender mejor sus propias emociones, necesidades y deseos, lo que les permite tomar decisiones más informadas y alineadas con sus valores y metas personales.

Habilidades sociales mejoradas: La educación emocional promueve el desarrollo de habilidades sociales clave, como la empatía, la comunicación efectiva y la resolución

de conflictos, lo que facilita la construcción de relaciones más saludables y satisfactorias.

Mejor salud mental: Al aprender a reconocer y gestionar adecuadamente las emociones, las personas pueden reducir el estrés, la ansiedad y la depresión, y mejorar su bienestar emocional y mental en general.

Mayor rendimiento académico: La educación emocional también se ha relacionado con mejores resultados académicos, ya que ayuda a los estudiantes a manejar el estrés, mejorar su concentración y motivación, y establecer relaciones positivas con sus compañeros y docentes.

En resumen, la emocional es una herramienta fundamental para el desarrollo integral de las personas, brindándoles las habilidades necesarias para gestionar sus emociones, relacionarse de manera saludable con los demás y resolver conflictos de manera constructiva. Al fomentar la educación emocional, se promueve un entorno más empático, respetuoso y armonioso, tanto a nivel individual como colectivo.

A continuación, mostramos de manera sucinta cómo se trabajan las emociones en las diferentes etapas del sistema escolar.

Así pues, en Educación Infantil, destacamos que es necesario realizar actividades de forma sistemática para ayudar al desarrollo integral del alumnado, además de potenciar sus capacidades, competencias, conocimientos y sobre todo aumentar la dimensión afectivo-emocional. En esta etapa inicial de la vida, debemos tener en cuenta también a la familia como agente socializador educativo más influyente (López, 2005).

El programa de *Aprender a convivir en casa* (Benavides et al, 2016), alude a que, mediante la comunicación asertiva, el establecimiento de rutinas, el reparto de tareas, el análisis de emociones y la resolución de problemas, pueden ser herramientas útiles para la prevención de los problemas de conducta y la delincuencia. Desde la Universidad de Sevilla, otras profesoras llevaron a cabo un proyecto de intervención analizando la relación existente entre emociones y creatividad y su valiosa contribución para la resolución pacífica de conflictos, los resultados mostraron la mejora en el clima del aula al igual que las relaciones interpersonales, gracias al fomento del trabajado cooperativo y la resolución pacífica y creativa de conflictos (Guichot y De la Torre, 2018).

En la etapa de Educación Primaria, diversos estudios ponen de manifiesto la importancia de tratar la educación emocional en edades tempranas (Sánchez y Parra, 2020). Ayudan a prevenir problemas de desarrollo y fomentan el éxito académico (Durlak et al, 2011). La escuela es un escenario donde se observan con facilidad problemáticas relacionadas con la falta de competencia emocional, baja autoestima, miedo al conflicto familiar, bullying, dificultades de integración, etc. (Altarejos, 2004). Teniendo en cuentas estas problemáticas, la familia juega un papel crucial en la educación emocional de sus hijos. No es un tema que deba dejarse solo en manos del sistema educativo, sino que también se debe tratar en el seno familiar, pues es sobre todo al inicio de Educación Primaria donde niños y niñas empiezan a experimentar más emociones dado que inician nuevas relaciones entre iguales y se ven obligados a resolver sus primeros conflictos (Villa ,2018).

Anteriormente se aludía a la importancia que tiene la aplicación de la enseñanza-aprendizaje de las emociones en edades tempranas, pero cabe destacar la relevancia que tienen en la adolescencia y por lo tanto el valor que deben recibir en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, pues inician una etapa evolutiva de muchos cambios a todos los niveles (Merino y Lizandra, 2022). Según Bisquerra y López, (2021) la adolescencia es una etapa está cargada de una fuerte inestabilidad en los estados de ánimos, por ello aumenta la conciencia emocional y el aprendizaje sobre los estados emocionales. Para conseguir el crecimiento y la formación personal de los alumnos, Granero y Gómez (2020), destacan como factor principal la motivación, como componente que nos dirige hacia una determinada meta. También remarca la importancia que los docentes tienen en este periodo, tratando el tema de la asertividad y la regulación emocional.

Algunas investigaciones indican que los programas de gestión emocional y prevención de conflictos influyen de manera positiva en el alumnado, mejorando su bienestar y disminuyendo los problemas en el aula (Filella- Guiu et al, 2014).

Otálora (2018) nos indica que la formación en derechos y responsabilidades hace que las aulas se conviertan en escenarios de creatividad e imaginación, dando resultados y cambios positivos en las personas a cualquier edad.

2. METODOLOGÍA

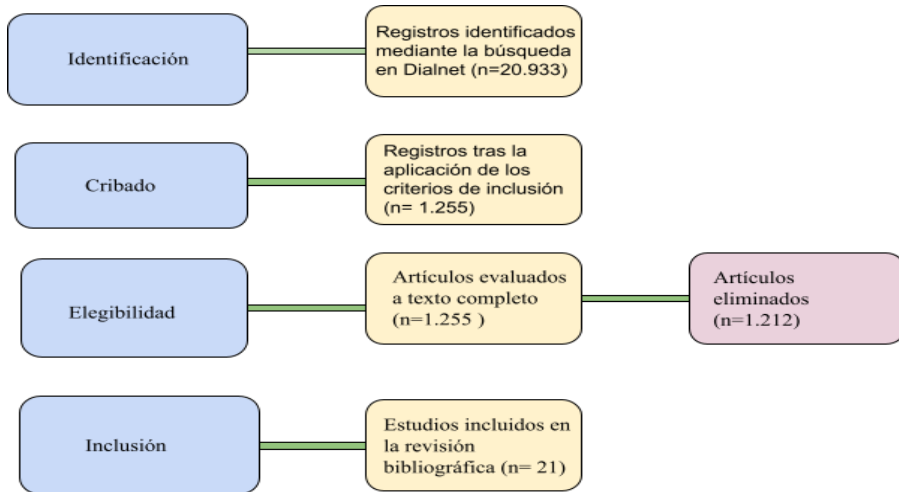
El presente trabajo es una revisión sistemática de la literatura científica sobre la resolución de conflictos a través de la educación emocional.

El objetivo de la búsqueda consiste en realizar una investigación empírica a la vez que una revisión de artículos. Para la consecución de este objetivo, se ha recurrido a la base de datos electrónica Dialnet, utilizando para la búsqueda las siguientes palabras clave: “Educación emocional”, “educación emocional en infantil”, “educación emocional en primaria”, “resolución de conflictos y educación emocional”, “conflictos y situaciones conflictivas”, y “resolución de conflictos”.

Las diferentes búsquedas mostraron un elevado número de artículos (20.933) es por ello que se decidió escoger sólo aquellos artículos científicos, libros y propuestas de proyectos educativos que se encontrarán completos y con acceso abierto durante los últimos cinco años. Se filtro por idioma castellano e inglés y texto completo. sistemática. El protocolo a través del cual se condujo el proceso de revisión, parte con la definición de un análisis más detallado de todas las variables descritas en las investigaciones de nuestro estudio. Seleccionamos únicamente los recursos considerados como idóneos para la revisión sistemática. Finalmente se procedió a la extracción de la información, para ello se abordaron dos tipos de variables: identificativas y de contenido. En las primeras la selección de los artículos se ordenó según el año en el que fueron publicados (de más a menos reciente) dando como resultado un mayor número de análisis en el 2016 , a continuación, realizamos una clasificación según el país en el que se llevó a cabo cada una de las investigaciones, predominando las publicaciones en España a excepción de una en Colombia y otra en México, por último se analizó el número de autores que son 55 y también se ha observado los que intervinieron en cada análisis, en este caso se pudo observar cómo muchos han participado en más de una investigación sobre esta materia.

En la segunda clasificación de nuestras variables se tuvieron en cuenta aspectos relacionados con la muestra de participantes y el modelo de selección que se escogió para cada estudio, seguidamente se valoraron los objetivos que cada investigación pretendió conseguir, así como los resultados que se obtuvieron (Humanante-Ramos et al., 2017). Para finalizar, se realizó una recopilación de información de cada documento con el propósito de tener una visión global de los estudios y analizar cómo contribuyeron para la creación de un contenido comparable, contrastable, analizable y cualitativamente.

Figura 1. Proceso de selección de documentos



Fuente: elaboración propia.

3. CONCLUSIONES

La educación emocional tiene un rol muy importante en la resolución de conflictos, se presenta como una herramienta eficaz que sirve para potenciar el crecimiento de las competencias emocionales. Tras el análisis, hemos observado el incremento de publicaciones entorno a esta temática, lo que denota una preocupación por parte del sistema educativo. Analizando cada una de las variables cabe destacar que hay mayor número de investigaciones en los años comprendidos entre 2016 y 2019. Atendiendo al contexto geográfico donde se enmarcan las propuestas, destacamos que 18 de las investigaciones son aportadas por España, 1 investigación es procedente de Colombia y otra investigación de México. Como consecuencia de ello, los textos están escritos en su totalidad en español, excepto 6 de ellos que están redactados en inglés. En relación a la autoría son más frecuentes los artículos escritos por 4 personas, seguidos de los que están escritos por 2. La mayor parte de los trabajos analizados versan sobre Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria, siendo en menor medida los destinados a la etapa de infantil, donde no existen los conflictos como tal. El uso de las TIC para solventar conflictos aparece como una novedad. Finalmente, los resultados obtenidos muestran que la resolución de los conflictos ayuda a la reducción de la ansiedad a través de la educación de las emociones, también mejoran el trabajo cooperativo y el clima en las aulas.

4.REFERENCIAS

- Alonso-Serna, D. K. (2019). Inteligencia Emocional, Daniel Goleman. *Con-Ciencia Serrana Boletín Científico De La Escuela Preparatoria Ixtlahuaco*, 1(1).1-2. <https://orcid.org/0000-0002-1506-2787>
- Altarejos, F. (2004). Autorregulación e integración: dos propuestas en la educación de la afectividad (D. Goleman y Tomás de Aquino). *Estudios sobre Educación*, 7, 45-66. <https://hdl.handle.net/10171/87>
- Benavides Nieto, A., Quesada Conde, A. B., Romero López, M. y Pichardo Martínez, M. C. (2016). Programas de prevención familiar en edades tempranas programa aprender a convivir en casa, una propuesta de intervención. *International Journal of Development and Educational Psychology: INFAD. Revista de Psicología*, 1(1), 465-474.
- Bisquerra Alzina, R. (2011). Educación Emocional. *Padres y Maestros*, (337), 5-8. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/81300/00820113012348.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Bisquerra Alzina, R. y López-Cassà, È. (2021). El cultivo inteligente de las emociones morales en la adolescencia | The intelligent cultivation of moral emotions in adolescence. *Revista Española de Pedagogía*, 79 (278), 103-113. <https://doi.org/10.22550/REP79-1-2021-09>
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Praxis.
- Bisquerra, R. (2001). ¿Qué es la educación emocional? *Temáticos de la escuela española*, 1 (1), 7-9.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D. & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child development*, 82(1), 405-432.
- Fernández Berrocal, P., & Cabello, R. (2021). La inteligencia emocional como fundamento de la educación emocional. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar*, 31-46. <https://doi.org/10.48102/rieeb.2021.1.1.5>
- Ferrando, M. (2020). *Educación Emocional a través de cuentos infantiles* [Trabajo de fin de grado, Universidad de Valencia]. <https://riucv.ucv.es/handle/20500.12466/2182>
- Filella- Guiu, G., Pérez- Escoda, N., Agulló- Morera, M.J. y Oriol- Granado, X. (2014). Resultados de la aplicación de un programa de educación emocional en Educación Primaria. *ESE. Estudios sobre Educación*, 26, 125-147. <https://hdl.handle.net/10171/36786>

- Garaigordobil Landazabal, M. T. (2018). La educación emocional en la infancia y la adolescencia. *Participación educativa*, 105-128. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6785345>
- Goleman, D. (1996). *La inteligencia emocional*. Javier Vergara Editor.
- Gottman, J. M. (1998). Psychology and the study of marital processes. *Annual Reviews of Psychology*, 49, 169-197. doi:10.1146/annurev.psych.49.1.169
- Granero Gallegos, A. y Gómez López, M. (2020) La motivación y la inteligencia emocional. La diferencia entre géneros. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1 (1), 101-111. <https://www.redalyc.org/journal/3498/349863388010/349863388010.pdf>
- Guichot- Reina, V. y De la Torre Sierra, A.M. (2018). Emociones y creatividad: Una propuesta educativa para trabajar la resolución de conflictos en educación infantil. *Cuestiones pedagógicas: Revista de ciencias de la educación*, (27), 39-52. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Humanante- Ramos, P., García- Peñalvo, F. J. y Conde- González, M. (2017). Entornos personales de aprendizaje móvil: una revisión sistemática de la literatura. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*. 20(2), 73-92. <http://dx.doi.org/10.5944/ried.20.2.17692>
- López Cassà, E. (2005). La educación emocional en la educación infantil. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19 (3), 153-167. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2126770>
- López-Pérez, B., Fernández-Pinto, I., & Márquez-González, M. (2008). Educación emocional en adultos y personas mayores. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 6(15), 501-522. <https://www.redalyc.org/pdf/2931/293121924013.pdf>
- Mayer, J. D. y Salovey, P. (1997). What is emocional intelligence? En P. Salovey y D. Sluyter (Eds.) *Emocional development and emocional intelligence: implications for educators* (pp. 3-31). Basics Books.
- Merino, R. y Lizandra, J. (2022). La hibridación de los modelos pedagógicos de aprendizaje cooperativo y educación aventura como estrategia didáctica para la mejora de la convivencia y la gestión de conflictos en el aula: una experiencia práctica desde las clases de educación física y tutoría. *Federación Española de Asociaciones de Docentes de Educación Física (FEADEF)*, (43), 1037-1048. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8106408>
- Ortega, M. D. (2010). La educación emocional y sus implicaciones en la salud. *Revista Española de orientación y psicopedagogía*, 21(2), 462-470.

- Otálora Rodríguez, M.L. (2018). Estrategias de enseñanza para la Cátedra de la Paz en estudiantes de secundaria a partir de las competencias ciudadanas. *Ciencia del poder aéreo*, 13(1), 124–140. <https://doi.org/10.18667/cienciaypoderaereo.592>
- Pekrun, R. (1992). The impact of emotions on learning and achievement: towards a theory of cognitive/emotional mediators. *Applied Psychology: An International Review*, 41, 359-376. <https://iaap-journals.onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1464-0597.1992.tb00712.x>
- Sánchez Casado, J.L. y Parra Gebrero, A. (2020). Programa “rema” y educación emocional. Implementación educativa mediante aprendizaje autorregulado. *International Journal of Developmental and Educational Psychology: INFAD. Revista de Psicología*, 1(1), 273-292. <https://revista.infad.eu/index.php/IJODAEP/article/view/1784/1577>
- Villa Ortega, E. (2018). La comprensión de emociones y las habilidades de resolución de conflictos en niños con trastorno específico del lenguaje. *Hekademos: revista educativa digital*, (25), 51-61. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6789672>
- Yöney, H. (2001). Emotional Intelligence. *Marmara Medical Journal*, 14, Issue1, 47- 52. <https://dergipark.org.tr/en/pub/marumj/issue/25797/272072>

PROMOCIÓN Y PREVENCIÓN DE LA SALUD ORAL Y ENFERMEDADES BUCODENTALES EN NIÑOS Y ADOLESCENTES

Ana Isabel Contreras-Madrid

Universidad Fernando Pessoa Canarias

Roshan Melwani-Sadhwani

Universidad Fernando Pessoa Canarias

Eva Ruth Alonso-Agustín

Consejería de Educación del Gobierno de Canarias

1. INTRODUCCIÓN

La salud bucodental u oral es parte integral de la salud general. Las enfermedades relacionadas con los dientes temporales (comúnmente llamados dientes de leche) en niños pequeños, afecta a la salud de los futuros dientes permanentes, que inician su erupción a los 6 años de edad, con importantes implicaciones en la futura calidad de vida como adulto. La consolidación de hábitos de higiene y cuidados bucodentales son fundamentales en el periodo de la infancia y adolescencia.

La Organización Mundial de la Salud (OMS), define la salud bucodental, como el estado de la boca, los dientes y las estructuras orofaciales, que permite al individuo realizar funciones esenciales como comer, respirar y hablar, así como comunicarse.

Poseer un buen estado de salud oral va más allá de tener dientes sanos, ya que afecta a dimensiones psicosociales, relacionadas con la autoconfianza y el bienestar personal y social, que favorecen los procesos de socialización (OMS, 2022). Muchas de las enfermedades bucodentales producen dolor e infecciones, incomodidad y vergüenza, poniendo límites al disfrute de una vida de calidad ya que condiciona la aceptación social de las personas.

En el informe de la OMS de 2022, sobre el estado de la salud bucodental en el mundo, refiere que el 45% de la población (3.5 millones de personas), padecen enfermedades bucodentales. De esta cifra, se estima que la caries dental no tratada, afecta a 2500 millones de personas y que la periodontitis grave, una de las causas principales de la pérdida de dientes, afecta a mil millones de personas en todo el mundo. Según la OMS, los índices han aumentado en mil millones de casos durante los últimos 30 años, y ello es debido a que muchas personas no disponen de acceso a la prevención y el tratamiento de las enfermedades que afectan la salud bucal de la

población. Dentro de las enfermedades bucodentales, continúa siendo la caries dental, la periodontitis grave y el cáncer bucal, las más frecuentes (Velázquez-Cayón et al., 2022 y Madrid et al., 2023).

Los problemas de salud bucodental en la población española son muy parecidos a los que reflejan los datos mundiales. En este sentido, y en base a los resultados del estudio del Consejo General de Colegios de Odontólogos y Estomatólogos de España (Pérez et al., 2020), el 95% de la población general española sufre de caries dental no tratada, de estos, el 31% son niños menores de 6 años que padecen de caries y no han recibido ningún tratamiento (90% de los casos). En el caso de los adolescentes, el 38% sufre de caries y en el caso de adultos jóvenes la cifra se dispara a un 90%. Más de 8 millones de españoles, sufren a día de hoy algún tipo de enfermedad periodontal.

La caries dental, periodontitis y la pérdida dentaria, son de etiología multifactorial, siendo determinadas por factores genéticos y ambientales. Las bacterias cariogénicas presentes en la placa dental y restos de alimentos, son determinantes para controlar su aparición, y en este sentido no sería difícil prevenir muchas de estas enfermedades (Lapresa et al., 2012; Levrini et al., 2018; Lucas et al., 2021).

La OMS asegura que “durante largo tiempo se ha descuidado la salud bucodental como parte de la salud mundial, pero muchas enfermedades bucodentales pueden prevenirse” (OMS, 2022, p.1). La salud oral varía a lo largo de la vida, desde edades tempranas hasta la vejez, afectando a la calidad de vida de jóvenes y adultos, de ahí la importancia de preservarla durante toda la vida (OMS, 2022).

La promoción de la salud individual y colectiva, como herramienta de prevención, se basa en capacitar, enseñar y educar a las personas para aumentar el control sobre su salud y mejorarla (Pérez-Jorge et al., 2015; Pérez-Jorge et al., 2016; Pérez-Jorge, et al., 2021; Jorge et al., 2021; Ariño Mateo et al., 2022). Dicha promoción consiste en asegurar que, en la vida cotidiana de las personas adultas, las opciones más saludables sean las más fáciles de elegir, y esto implica reducir todas las barreras físicas, económicas o culturales, que dificulten la elección de estas opciones favorables, permitiendo alcanzar y preservar la salud (Pérez-Jorge et al., 2019). La consolidación de hábitos saludables en los niños y adolescentes, es el reflejo de poblaciones de adultos con salud y dientes sanos (Pérez-Jorge, et al., 2021).

La prevención de las enfermedades bucodentales debe abordarse mediante la promoción y educación en salud general y dental, implementada de manera individual y colectiva desde edades tempranas (Pérez-Jorge, et al., 2021). El profesorado y educadores, junto a padres, madres y familiares, son los principales responsables del crecimiento y la educación de un niño/a, ya que juegan un papel primordial en el aprendizaje e implementación de hábitos saludables. Estas figuras son referentes en la infancia, ya que les acompañan durante todo el crecimiento, siendo importante que las familias adquieran hábitos y estilos de vida saludables, como el hábito del correcto cepillado dental o hábitos dietéticos saludables con control de la dieta cariogénica que sirvan de ejemplo y referencia a los niños/as (Boyd et al., 2021a).

La literatura científica revela que la falta de conocimiento y actitudes entre los familiares o tutores, son algunas de las principales causas del mal estado de salud oral entre los niños (Lucas et al., 2021). El estudio de Saccomanno et al., (2023), reveló que el 40,9% de los padres no eran conscientes de la situación de higiene bucodental de sus hijos.

Hasta mediados de la primera década del presente siglo, se pensaba que dentro de la etiología de la caries dental, solo los determinantes biológicos, (relacionados con la acción de las bacterias productoras de caries y enfermedades periodontales) y los componentes dietéticos, (relacionados con ingesta de carbohidratos, especialmente azúcares), eran responsables de los procesos de salud-enfermedad oral en los niños.

En 2007, se propuso un nuevo modelo etiológico de la caries dental y de enfermedades periodontales, en la que se reconocen determinantes como el entorno económico, social y físico de las personas, la falta de hábitos saludables y comportamientos inadecuados que influyen en la salud general y bucodental (Levrini et al., 2018).

2. MODELOS DE INTERVENCIÓN CON PROGRAMAS DE SALUD BUCAL EN CONTEXTOS ESCOLARES

Los modelos de intervención en la salud bucal en niños y adolescentes, se han dirigido a promover buenos hábitos y comportamientos relacionados con la salud oral y/o prevenirlos. Las intervenciones en el ámbito de la salud pueden ser aplicadas mediante la vía del desarrollo de políticas públicas en instituciones de salud, o bien por la iniciativa privada de organizaciones. Cualquier vía de prevención, ha de

fomentar hábitos saludables incluyendo la participación de la familia y profesorado, para lograr el objetivo real de la prevención.

La conclusión principal del informe sobre el estado de la salud bucodental en el mundo, Global Oral Health Status Report (GOHSR) de la OMS, (2022), es que el estado de la salud oral mundial es alarmante y requiere una acción urgente por parte de los responsables del diseño e implementación de políticas públicas en materia de salud, y una reorientación y acción conjunta de los diferentes sectores que centran las acciones en la promoción de la salud oral, tanto a nivel mundial, como nacional o autonómico.

La caries de la primera infancia es una de las formas más graves de trastorno dental que afecta a los niños menores de 3 años OMS, (2021-2022). Saccomanno et al., (2023) opina que aunque la caries dental se puede prevenir, la carga de la enfermedad es muy alta y que ello se debe a la falta de una adecuada educación preventiva. Las intervenciones de promoción de la salud bucodental en escolares son eficaces en la mejora del conocimiento sobre higiene y alimentación saludables (Worthington et al., 2001; Haleem et al., 2012). Sin embargo, varios estudios revelan la falta de correspondencia entre conocimientos adquiridos y la modificación y consolidación de hábitos de higiene bucodental o dietas saludables en los niños y adolescentes. Watt (2007), Habbu y Krishnappa (2015), encontraron que los factores negativos sociales, culturales y económicos, condicionan el comportamiento de las personas, ya que transmiten valores e ideas contrarias a las aprendidas en las escuelas, sobre los hábitos de salud y cuidados. Son muchos los estudios que demuestran, que la higiene bucal y el grado de conciencia sobre el cuidado de la salud oral, están relacionados con el nivel de empleo y educación de los padres, así como con la condición socioeconómica de la unidad familiar (Levrini et al., 2018; OMS, 2022; Boyd et al., 2021b; Saccomanno et al., 2023).

Los factores sociales, culturales y económicos, con frecuencia, no son considerados ni integrados en las recomendaciones y políticas públicas de prevención sanitaria, como asegura la OMS (2022) en su informe, sobre el estado de la salud bucodental en el mundo (GOHSR). Un estudio piloto de promoción con programas de salud bucal en contextos escolares, realizado por Saccomanno et al., (2023), evaluó el conocimiento en salud oral y prevención de enfermedades orales, y la predisposición al cambio de comportamiento, en niños de tres escuelas de educación básica, permitiendo evidenciar que el cambio de hábitos es posible si se promueve y consolida desde edades tempranas.

Blake et al., (2015), evaluaron la intervención de un programa de promoción de la salud oral en una población de 150 niños de 9 a 12 años, pertenecientes a tres escuelas de educación básica, para su estudio de intervención. El estudio reveló que el 100% de los niños mejoró significativamente los hábitos y cuidados dentales después de la intervención. Estos autores sugieren que la educación preventiva en salud oral, desde la educación para la salud bucodental en la escuela, puede generar mejoras a corto plazo, en el conocimiento de los buenos hábitos en salud oral y otros aspectos del cuidado e higiene bucal.

Menegaz et al., (2020), observaron efectos positivos en los comportamientos relacionados con la salud oral de los niños y el conocimiento de los cuidadores, mejorando el uso de pasta de dientes con flúor en la cantidad correcta basada en la edad, tras aplicar programas educativos específicos en una escuela brasileña.

Con respecto al contenido de las intervenciones educativas en niños y adolescentes, en materia de promoción de la salud oral, la literatura científica revisada se centra en la enseñanza de la técnica y la frecuencia del cepillado dental, dejando en segundo plano aspectos importantes como los malos hábitos alimenticios, en los que la ingesta de alimentos azucarados y carbohidratos, desencadenan caries dental en edades infantiles (Worthington et al. , 2001; Haleem et al., 2012; Cooper et al., 2013).

La promoción de la salud oral es muy importante, siendo fundamental comenzar desde la infancia, ya que una mala salud oral afecta tanto a la vida de los niños como a la de sus familias. Los programas de prevención de enfermedades bucodentales deben incluir entre sus objetivos, brindar herramientas de capacitación e información a los padres/madres o tutores/as de los niños, para que puedan ser capaces de identificar los factores potencialmente perjudiciales para la salud oral y el adecuado desarrollo de los niños/as en la etapa infantil y adolescente. Prevenir los problemas dentales y orales, no solo traerá beneficios para el bienestar de los niños, sino también ayuda a reducir o eliminar los costes económicos futuros para los padres (Nakre y Harikiran, 2013; Boyd et al., 2021b).

En 2008, se implementó el plan de acción preventiva, en materia de salud bucodental infantil, del Ministerio de Salud de España, siendo puesto en marcha de manera progresiva, entre 2008 y 2012. El plan se acordó, mediante convenios con cada una de las Comunidades Autónomas (CCAA), que quisieron sumarse al programa y entre los objetivos principales, plantearon crear hábitos de vida y alimentación, para prevenir y promocionar la salud bucodental, favoreciendo el acceso a los servicios

de salud bucodental a los niños de 7 a 15 años. Al analizar los datos actuales y los índices de caries dental de la población infanto-juvenil española, se evidencia, que los objetivos planteados en dicho plan no fueron alcanzados. Los datos revelan la desigual cobertura de servicios de atención a la salud oral de los niños y adolescentes, siendo cada CCAA, responsable de los contenidos de sus programas preventivos, lo que se traduce en desigualdades y diferencias entre planes de formación y prioridades de actuación. A pesar de los esfuerzos realizados por los diferentes servicios de salud de las CCAA, aun queda mucho trabajo que realizar al respecto.

Algunos de estos programas, implementados en España por las CCAA, han logrado incrementar la cobertura de los servicios de salud bucodental en la población infantil, lo que se ha traducido, en mejoras notables de los indicadores de salud dental pero este tipo de actuaciones a día de hoy no obedecen a una política de acción global centrada en las verdaderas necesidades de la población infantil y adolescente.

Desde 2022, el Consejo de Ministros del Gobierno de España, ha empezado a implementar un nuevo Plan de acción de Salud Bucodental dirigido a la población infanto-juvenil de 0 a 5 años y de 6 a 14 años y las mujeres embarazadas, respondiendo a las indicaciones de la OMS (2022). En su informe sobre el estado de la salud bucodental en el mundo (GOHSR), reconoce el descuido mundial de la salud bucodental como parte de la salud general en las últimas décadas. En este mismo plan, reconocen cifras alarmantes (45%) de enfermedades bucodentales, y el impacto que tienen en otras muchas enfermedades como la diabetes, patologías cardiovasculares y parto prematuro. Además consideran escasas las coberturas de servicios preventivos de salud bucodental, en la cartera de servicios del Sistema Nacional de Salud (SNS). El plan prevee homogeneizar en España, todas las prestaciones de atención bucodental, garantizando la equidad en el acceso, independientemente del lugar de residencia, y para ello incrementará los servicios comunes, que hasta ahora, no se prestaban en la sanidad pública.

3. CONCLUSIONES

Los centros escolares, deben apoyar a los padres y profesionales, en la promoción de proyectos destinados a mejorar el conocimiento de los niños y niñas, sobre el cuidado de la salud oral, incluyéndolo en sus programaciones educativas.

Respecto a los programas de promoción y prevención de la salud bucodental, se requiere un mayor esfuerzo e inversión en políticas y acciones compartidas por todas

las CCAA, centradas en la verdaderas necesidades de la población infantil y adolescente de España, con el objetivo de fomentar acciones preventivas efectivas, y poder así disminuir los índices de caries dental en niños/as y enfermedades periodontales en adolescentes.

La atención en salud dental recibida por los niños/as y adolescentes es desigual en España, debido a que cada comunidad autónoma es responsable de los contenidos y ejecución de programas preventivos en materia de salud bucodental.

Respecto al contenido de las intervenciones educativas en niños/as y adolescentes, en materia de promoción de la salud oral, estas se centran, mayoritariamente, en la enseñanza de la técnica y la frecuencia del cepillado dental, dejado en un segundo plano aspectos como el control de dietas con alto contenido en azúcares y otros carbohidratos, que son desencadenantes en la aparición de la caries.

No se realiza una orientación y formación específica a los padres, tutores y familiares sobre la responsabilidad y rol que han de asumir en el cuidado de la salud de los niños/as, y sobre como promover y consolidar hábitos saludables en los niños/as y adolescentes para que puedan disfrutar en su vida adulta de buena salud y dientes sanos.

4. REFERENCIAS

Ariño Mateo, E., Lorenzo, R., Noemí, R. J., del Carmen, M., & Pérez Jorge, D. (2022). Las escuelas promotoras de salud y formación del profesorado en educación para la salud. *Las escuelas promotoras de salud y formación del profesorado en educación para la salud*, 10-29.

Blake, H., Dawett, B., Leighton, P., Rose-Brady, L., & Deery, C. (2015). School-based educational intervention to improve children's oral health-related knowledge. *Health promotion practice*, 16(4), 571-582. <https://doi.org/10.1177/1524839914560568>

Botzer, E., Quinzi, V., Salvati, S. E., Paskay, L. C., & Saccomanno, S. (2021). Part 3: Tongue function and breastfeeding as precursor of oronasal functions. *European journal of paediatric dentistry*, 22, 248. <https://doi.org/10.23804/ejpd.2021.22.03.13>

Boyd, K. L., Saccomanno, S., Quinzi, V., & Marzo, G. (2021a). Maldevelopment of the cranio-facial-respiratory complex: A Darwinian perspective. *European Journal of Paediatric Dentistry*, 22(3), 225-229. <https://doi.org/10.23804/ejpd.2021.22.03.9>

- Boyd, K., Saccomanno, S., Lewis, C., Paskay, L. C., Quinzi, V., & Marzo, G. (2021b). Culture, industrialisation and the shrinking human face: Why is it important. *European journal of paediatric dentistry*, 22(1), 80-82. <https://doi.org/10.23804/ejpd.2021.22.01.15>
- Cooper, A. M., O'Malley, L. A., Elison, S. N., Armstrong, R., Burnside, G., Adair, P., ... & Pine, C. (2013). Primary school-based behavioural interventions for preventing caries. *Cochrane Database of Systematic Reviews*, (5). <https://www.who.int/publications/i/item/9789240061484>.
- Habbu, S. G., & Krishnappa, P. (2015). Effectiveness of oral health education in children—a systematic review of current evidence (2005–2011). *International dental journal*, 65(2), 57-64. <https://doi.org/10.1111/idj.12137>
- Haleem, A., Siddiqui, M. I., & Khan, A. A. (2012). School-based strategies for oral health education of adolescents-a cluster randomized controlled trial. *BMC oral health*, 12(1), 1-12. <https://doi.org/10.1186/1472-6831-12-54>
- Jorge, D. P., Luis, M. A. G., & Mateo, E. A. (2021). Formación del profesorado y promoción de la salud en los centros escolares. In *Escenarios educativos investigadores: hacia una educación sostenible* (pp. 626-637). Dykinson.
- Levrini, L., Salone, G. S., & Ramirez-Yanez, G. O. (2018). Pre-Fabricated Myofunctional Appliance for the Treatment of Mild to Moderate Pediatric Obstructive Sleep Apnea: A Preliminary Report. *Journal of Clinical Pediatric Dentistry*, 42(3), 236-239. <https://doi.org/10.17796/1053-4628-42.3.13>
- Lucas, E. A. J. C. F., Adorno, R. D. C. F., Santos, A. E. V. D., Tyrrell, M. A. R., & Halfoun, V. L. R. D. C. (2021). Os significados das práticas de promoção da saúde na infância: estudo do cotidiano escolar pelo desenho. *Ciência & Saúde Coletiva*, 26, 4193-4204. <https://doi.org/10.11606/T.6.2013.tde-07052013-163232>
- Madrid, A. I. C., Jorge, D. P., Dionis, P. H., & Mateo, E. A. (2023). La relevancia de la formación para la salud bucodental en contextos escolares. In *Soñar grande es soñar juntas: En busca de una educación crítica e inclusiva* (pp. 696-707). Octaedro.
- Menegaz, A. M., Quevedo, L. D. Á., Muniz, L. C., Finlayson, T. L., Ayala, G. X., & Cascaes, A. M. (2020). Changes in young children's oral health-related behaviours and caregiver knowledge: A cluster randomized controlled trial in Brazil. *Community Dentistry and Oral Epidemiology*, 48(1), 81-87. <https://doi.org/10.1111/cdoe.12507>
- Nakre, P. D., & Harikiran, A. G. (2013). Effectiveness of oral health education programs: A systematic review. *Journal of International Society of Preventive & Community Dentistry*, 3(2), 103. <https://doi.org/10.4103/2231-0762.127810>

- Pérez, M. B., Silla, J. M. A., Díaz, E. C., Peidró, E. C., Martinicorena, F. C., Delgado, A. E., ... & Casas, M. T. (2020). Encuesta de Salud Oral en España 2020. *RCOE: Revista del Ilustre Consejo General de Colegios de Odontólogos y Estomatólogos de España*, 25(4), 12-69.
- Organización Mundial de la Salud (2022). <https://www.who.int/es/news/item/18-11-2022-who-highlights-oral-health-neglect-affecting-nearly-half-of-the-world-s-population>
- Pérez-Jorge, D., De la Rosa Hormiga, M., Álvarez Pérez, P., Díaz González, C. M., & Marrero Morales, M. S. (2015). The identification of knowledge and educational requirements for secondary school teachers in the field of health education. *Psychology*.
- Pérez-Jorge, D., Barragán-Medero, F., Herrera-Hernández, J. M., & Falcón-Chueca, S. (2019). Health Programme Evaluation and the Improvement of Quality of Care: An Orthogeriatrics Programme Case Study. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 15(11), em1766. <https://doi.org/10.29333/ejmste/108330>
- Pérez-Jorge, D., González-Luis, M. A., Rodríguez-Jiménez, M. D. C., & Ariño-Mateo, E. (2021). Educational programs for the promotion of health at school: A systematic review. *International journal of environmental research and public health*, 18(20), 10818. <https://doi.org/10.3390/ijerph182010818>
- Pérez-Jorge, D., Jorge-Estévez, M. D., Gutiérrez-Barroso, J., de la Rosa-Hormiga, M., & Marrero-Morales, M. S. (2016). Health Education for High School Students in Spain. *International education studies*, 9(10), 185-201. <http://dx.doi.org/10.5539/ies.v9n10p185>
- Saccomanno, S., De Luca, M., Saran, S., Petricca, M. T., Caramaschi, E., Mastrapasqua, R. F., ... & Gallusi, G. (2023). The importance of promoting oral health in schools: a pilot study. *European Journal of Translational Myology*, 33(1). <https://doi.org/10.4081/ejtm.2023.11158>
- Velázquez-Cayón, R. T., Contreras-Madrid, A. I., Parra-Rojas, S., & Pérez-Jorge, D. (2022). Oral Health and Pathologies in Migrants and Vulnerable Population and Their Social Impact: The Good Practices of the Intervention Model of a University Dental Clinic. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(1), 353. <https://doi.org/10.3390/ijerph20010353>
- Watt, R. G. (2007). From victim blaming to upstream action: tackling the social determinants of oral health inequalities. *Community dentistry and oral epidemiology*, 35(1), 1-11. <https://doi.org/10.1111/j.1600-0528.2007.00348.x>
- Worthington, H. V., Hill, K. B., Mooney, J., Hamilton, F. A. y Blinkhorn, A. S. (2001). Un ensayo controlado aleatorio grupal de un programa de educación sobre

salud dental para niños de 10 años de edad. *Revista de odontología de salud pública*, 61(1), 22-27.

Lapresa, L. B., Barbero, B. S., y Arizaleta, L. H. (2012, March). Prevalencia de hábitos bucodentales saludables en la población infanto-juvenil residente en España. *Anales de pediatría*, 76(3) 140-147.

LA SALUD BUCODENTAL Y SU INCIDENCIAS DURANTE LA PANDEMIA POR COVID 19

Roshan Melwani-Sadhwani

Universidad Fernando Pessoa Canarias

Ana Isabel Contreras-Madrid

Universidad Fernando Pessoa Canarias

Eva Ruth Alonso-Agustín

Consejería de Educación del Gobierno de Canarias

1. INTRODUCCIÓN

La pandemia por COVID 19 tuvo muchas implicaciones a nivel educativo, de salud mental y física tanto en jóvenes y adolescentes como en población adulta. Uno de los aspectos que menos atención recibió durante este periodo fue el cuidado bucodental. Este estudio de revisión sistemática breve, pretende indagar sobre la realidad y consecuencias derivadas del confinamiento, en la salud bucodental de niños/as y adolescentes.

El considerable aumento de la caries dental y de la patología periodontal, ha centrado el foco en la relación entre la incidencia y el establecimiento de malos hábitos de higiene, inadecuada dieta y descuido de la salud bucodental durante el periodo de pandemia por COVID19 (Velázquez-Cayón et al., 2022 y Madrid et al., 2023). La influencia de la patología bucodental y otras enfermedades de la boca en la génesis y evolución de muchos padecimientos generales del organismo es indiscutible (Barbosa-Liz et al., 2021), la pandemia por COVID 19 ha marcado un hito importante cuyas consecuencias empiezan a verse desde que se declaró el fin de la misma. Especialmente afectado ha estado el colectivo de niños/as y adolescentes en los que la incidencia de enfermedades cardiovasculares se ha incrementado notablemente con una clara relación con la falta de higiene durante la pandemia (Nechita et al., 2020).

Lyu y Wehby, (2022) han advertido de que, tras la pandemia, se ha observado una incidencia negativa del estado de salud bucal de los niños/as y su atención odontológica, destacaron los malos resultados durante la pandemia y su empeoramiento tras la finalización de la misma. Se descuidaron los hábitos de higiene y cuidado de la salud bucodental, con un aumento del número de ingestas diarias de alimentos y disminución de cepillados. El papel de las familias,

profesorado, educadores/as pudo ser fundamental (Pérez-Jorge et al., 2015; Pérez-Jorge et al., 2016; Pérez-Jorge, et al., 2021; Jorge et al., 2021; Ariño Mateo et al., 2022), sin embargo, con la pandemia las prioridades cambiaron y los aspectos relacionados con el cuidado de la salud general y especialmente la salud bucodental fueron relegadas a un segundo plano. La urgencia de recuperar las condiciones mínimas para que los niños/as y adolescentes recuperaran la actividad académica fue la máxima del momento. En los casos en que se logró que las familias mantuvieran hábitos y cuidados de la boca y nutrición adecuada, se observó menor estrés y ansiedad entre los menores y adolescentes (Blumer et al., 2021).

La prevención de las enfermedades bucodentales debe abordarse mediante la promoción y educación en salud general y dental, implementada de manera individual y colectiva desde edades tempranas (Pérez-Jorge, et al., 2021). Ésta debe representar el estándar de oro hacia el que deben orientarse siempre los profesionales tanto sanitarios como de la educación. Fue precisamente durante el periodo epidémico del COVID-19 cuando se evidenciaron las debilidades de un sistema que debió apostar por un adecuado manejo de la salud bucal mediante la implementación de protocolos específicos y programas de sensibilización para el cuidado e higiene de la boca. Conocer la realidad vivida por niños/as y adolescentes durante el periodo de pandemia y las implicaciones sobre su salud fue el objetivo de este estudio.

2. METODOLOGÍA

Con el fin de alcanzar el objetivo planteado se ha llevado a cabo una revisión sistemática breve de la literatura, aplicando el protocolo de la declaración PRISMA actualizado (Serrano et al., 2022) para la identificación y selección de documentos.

Con esta metodología se pretendió identificar, analizar y valorar aquellos estudios que evidenciaron resultados relevantes respecto a las acciones desarrolladas para la promoción de la salud bucodental en niños/as y adolescentes durante la pandemia por COVID-19. Se analizaron las actuaciones llevadas a cabo respecto a la promoción y cuidado de la salud bucodental y sus efectos, concretamente se centró el análisis en:

- 1.Efectos o problemas relacionados con la salud bucodental durante el periodo de pandemia
- 2.El impacto sobre la salud de niños y adolescentes.

Para estudiar estas dimensiones se han elegido conceptos relacionados con la salud bucodental y su promoción, enfermedades periodontales, y el contexto social de aislamiento sufrido durante la pandemia.

Se utilizaron las bases de datos de Scopus, Web of Science (WOS) y PubMed. Para la búsqueda de documentos se utilizaron los siguientes descriptores, contemplados en el Tesauro de la UNESCO: “Oral health”, “periodontal disease”, “oral habits”, children, adolescents, teenagers. Estos descriptores fueron combinados con los operadores booleanos AND y OR. Se aplicaron diferentes combinaciones en las búsquedas preliminares, hasta llegar a la fórmula final de búsqueda que fue: (“Oral health” OR “periodontal disease” AND “oral habits”) AND (“Covid 19”) AND (children OR adolescents OR teenagers). Se realizó la búsqueda utilizando siempre los tópicos en inglés.

Se seleccionaron los documentos tras aplicar cada búsqueda, en base a los criterios de inclusión y exclusión establecidos previamente (tabla 1)

Tabla 1. Criterios de inclusión y de exclusión del estudio

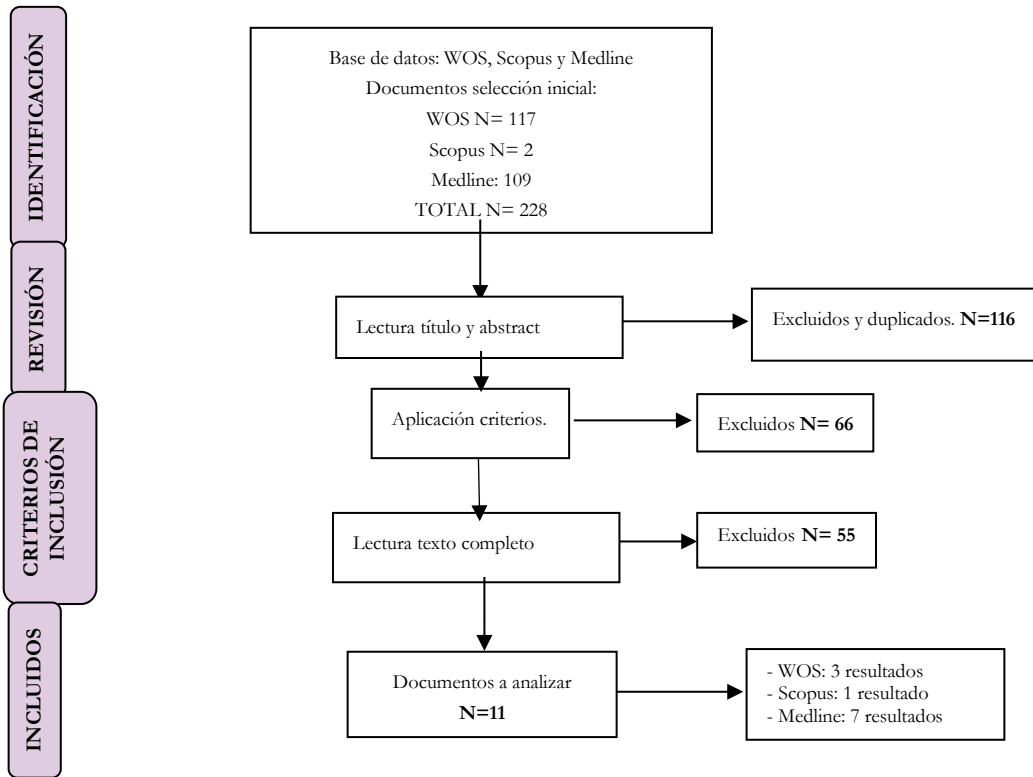
Criterios de inclusión	Criterios de exclusión
Artículos relacionados con la salud oral y bucodental en niños/as y adolescentes durante la pandemia	Documentos relacionadas con otros aspectos de la durante la pandemia.
Documentos en inglés	Documentos relacionados con la salud oral en adultos
Documentos de libre acceso	Reseñas, libros, capítulos de libro o tesis doctorales
Artículos científicos revisados por pares	Artículos en idiomas diferentes al inglés
	Documentos anteriores al años 2020

2.1. Procedimiento

Se realizó una búsqueda exhaustiva partiendo de las palabras clave, tras la aplicaron los criterios de inclusión se eliminaron los documentos que no los cumplían. Mediante el uso del gestor bibliográfico Mendeley se localizaron los duplicados que fueron eliminados de la selección inicial, tras lo que se procedió a leer títulos y abstracts, seleccionando solo los estudios que se centraban en el objetivo este trabajo.

De los once textos seleccionados, se realizó una lectura completa y se procedió a analizar de forma profunda el contenido de los mismos. El análisis se realizó en base al origen del estudio, objetivos, metodología y principales resultados.

Figura 1. Diagrama de flujo del proceso de selección



4.RESULTADOS

Se revisaron todos los documento escritos sobre el tópico seleccionado para este estudio, hasta el momento del cierre de esta revisión, el 2 de mayo de 2023. Los once artículos seleccionados para la revisión fueron estudios publicados en inglés entre los años 2020 y 2023, que aseguraban resultados sobre la realidad vivida en torno al cuidado y salud bucodental de niños/as y adolescentes durante la pandemia. Los estudios fueron realizados en países de todo el mundo, principalmente en Italia, Turquía e Israel.

Seis estudios utilizaron una metodología cuantitativa pura (54,5%; N=6), otros cuatro la metodología cualitativa (36,4%) y uno fue un estudio de revisión (9,1%).

Toda la información se puede ver en la Tabla 2 (final del capítulo), donde se presenta el resumen de los artículos analizados en relación a las siguientes dimensiones; autoría, año de publicación, país, objetivo del estudio, metodología y principales resultados.

5.CONCLUSIONES

El encierro sufrido durante la pandemia, perjudicó de manera notable la salud bucodental de niños/as y adolescentes. El incremento del número de ingestas y el abuso de alimentos cariogénicos contribuyeron de forma notable al aumento de la incidencia de caries y enfermedades periodontales.

La ansiedad y dificultades de gestión de las emociones como miedo, estrés o incertidumbre aumentó los niveles de ansiedad que desembocó en un aumento de la incidencia de caries y enfermedades periodontales.

El cuidado de la salud bucodental durante el periodo de la pandemia no fue una prioridad lo que desencadenó en un descuido de los hábitos de higiene bucodental y del abandono del cepillado.

La incidencia de enfermedades bucodentales y periodontales aumentó por el efecto de la no adopción de hábitos de higiene bucodental.

La atención de salud dental recibida por los niños/as y adolescentes varió en base a los hábitos y cuidados promovidos desde las propias familias.

Desde el punto de vista educativo se observaron carencias y falta de coordinación a la hora de implementar y promover hábitos de higiene y cuidado de la salud bucodental y de la salud en general.

La pandemia ha desvelado la falta de formación y limitaciones de los procesos orientativos en padres, tutores y familiares sobre la responsabilidad y rol que han de asumir en el cuidado de la salud de los niños/as, y sobre cómo promover y consolidar hábitos saludables para que niños/as y adolescentes puedan disfrutar en su adultez de buena salud y boca sana.

6.REFERENCIAS

- Ariño-Mateo, E., Lorenzo, R., Noemí, R. J., del Carmen, M., & Pérez Jorge, D. (2022). Las escuelas promotoras de salud y formación del profesorado en educación para la salud. *Las escuelas promotoras de salud y formación del profesorado en educación para la salud*, 10-29.
- Barbosa-Liz, D. M., Agudelo-Suárez, A. A., Tuesta-Mondragón, M. F., Ariza-Olaya, J. T., & Plaza-Ruíz, S. P. (2021). Modificación de la práctica odontológica, seguimiento a protocolos y percepción de riesgo de los odontólogos durante la pandemia de COVID-19 en Colombia: estudio de corte transversal. *Revista de la Facultad de Odontología Universidad de Antioquia*, 33(1), 17. <https://doi.org/10.17533/udea.rfo.v33n1a2>
- Blumer, S., Dagon, N., Peretz, B., Ratson, T., & Kharouba, J. (2021). Function of the family unit, oral hygiene rules and attitudes to dental health in children during first-wave 2020 COVID-19 lockdown. *Journal of Clinical Pediatric Dentistry*, 45(1), 1-7. <https://doi.org/10.17796/1053-4625-45.1.1>
- Brondani, B., Knorst, J. K., Tomazoni, F., Costa, M. D., Vargas, A. W., Noronha, T. G., ... & Ardenghi, T. M. (2021). Effect of the COVID-19 pandemic on behavioural and psychosocial factors related to oral health in adolescents: A cohort study. *International journal of paediatric dentistry*, 31(4), 539-546. <https://doi.org/10.1111/ipd.12784>
- Costa, A. L., Pereira, J. L., Franco, L., & Guinot, F. (2022). COVID-19 lockdown: impact on oral health-related behaviors and practices of portuguese and spanish children. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(23), 16004. <https://doi.org/10.3390/ijerph192316004>
- Di Spirito, F., Amato, A., Di Palo, M. P., Ferraro, G. A., Baroni, A., Serpico, R., & Contaldo, M. (2022). COVID-19 Related Information on Pediatric Dental Care including the Use of Teledentistry: A Narrative Review. *Children*, 9(12), 1942. <https://doi.org/10.3390/children9121942>
- Gotler, M., Oren, L., Spierer, S., Yarom, N., & Ashkenazi, M. (2022). The impact of COVID-19 lockdown on maintenance of children's dental health: A questionnaire-based survey. *The Journal of the American Dental Association*, 153(5), 440-449. <https://doi.org/10.1016/j.adaj.2021.10.004>
- Jorge, D. P., Luis, M. A. G., & Mateo, E. A. (2021). Formación del profesorado y promoción de la salud en los centros escolares. In *Escenarios educativos investigadores: hacia una educación sostenible* (pp. 626-637). Dykinson.

- Khiami, A., & Dashash, M. (2022). Identification of the role of oral health educators in elementary schools during COVID-19 pandemic: a competency framework. *BMC Research Notes*, 15, 1-8. <https://doi.org/10.1186/s13104-021-05887-z>
- Luzzi, V., Ierardo, G., Bossù, M., & Polimeni, A. (2021). Paediatric Oral Health during and after the COVID-19 Pandemic. *International journal of paediatric dentistry*, 31(1), 20-26. <https://doi.org/10.1111/ipd.12737>
- Lyu, W., & Wehby, G. L. (2022). Effects of the COVID-19 pandemic on children's oral health and oral health care use. *The Journal of the American Dental Association*, 153(8), 787-796. <https://doi.org/10.1016/j.adaj.2022.02.008>
- Madrid, A. I. C., Jorge, D. P., Dionis, P. H., & Mateo, E. A. (2023). La relevancia de la formación para la salud bucodental en contextos escolares. In *Soñar grande es soñar juntas: En busca de una educación crítica e inclusiva* (pp. 696-707). Octaedro.
- Nechita, A., Mehedinți, M. C., Dimofte, A. R., Stoica, G., Popa, G., Matei, M., & Earar, K. (2020). Oral manifestations in heart diseases in children in the context of the pandemic generated by Covid-19. *Romanian Journal of Oral Rehabilitation*, 12(2), 235-243.
- Pérez-Jorge, D., Barragán-Medero, F., Herrera-Hernández, J. M., & Falcón-Chueca, S. (2019). Health Programme Evaluation and the Improvement of Quality of Care: An Orthogeriatrics Programme Case Study. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 15(11), em1766. <https://doi.org/10.29333/ejmste/108330>
- Pérez-Jorge, D., De la Rosa Hormiga, M., Álvarez Pérez, P., Díaz González, C. M., & Marrero Morales, M. S. (2015). The identification of knowledge and educational requirements for secondary school teachers in the field of health education. *Psychology*.
- Pérez-Jorge, D., González-Luis, M. A., Rodríguez-Jiménez, M. D. C., & Ariño-Mateo, E. (2021). Educational programs for the promotion of health at school: A systematic review. *International journal of environmental research and public health*, 18(20), 10818. <https://doi.org/10.3390/ijerph182010818>
- Pérez-Jorge, D., Jorge-Estévez, M. D., Gutiérrez-Barroso, J., de la Rosa-Hormiga, M., & Marrero-Morales, M. S. (2016). Health Education for High School Students in Spain. *International education studies*, 9(10), 185-201. <http://dx.doi.org/10.5539/ies.v9n10p185>
- Serrano, S. S., Navarro, I. P., & González, M. D. (2022). ¿Cómo hacer una revisión sistemática siguiendo el protocolo PRISMA?: Usos y estrategias fundamentales para su aplicación en el ámbito educativo a través de un caso práctico. *Bordón: Revista de pedagogía*, 74(3), 51-66.

- Üstün, N., Akgöl, B. B., & Bayram, M. (2021). Influence of COVID-19 pandemic on paediatric dental attendance. *Clinical Oral Investigations*, 1-7. <https://doi.org/10.1007/s00784-021-03917-5>
- Varkey, I. M., Ghule, K. D., Mathew, R., Desai, J., Gomes, S., Mudaliar, A., ... & Gharat, A. (2022). Assessment of attitudes and practices regarding oral healthcare during the COVID-19 pandemic among the parents of children aged 4–7 years. *Dent Med Probl*, 59(3),365–372. <https://doi.org/10.17219/dmp/147184>
- Velázquez-Cayón, R. T., Contreras-Madrid, A. I., Parra-Rojas, S., & Pérez-Jorge, D. (2022). Oral Health and Pathologies in Migrants and Vulnerable Population and Their Social Impact: The Good Practices of the Intervention Model of a University Dental Clinic. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(1), 353. <https://doi.org/10.3390/ijerph20010353>

Tabla 2.

Autor/autores	País	Objetivo	Metodología	Resultados
Nechita et al. (2020)	Bulgaria	Conocer el efecto de la pandemia en la salud bucal, lo que conlleva al desarrollo de enfermedades cardiovasculares.	Cuantitativo (cuestionario)	Los niños han desarrollado enfermedades cardíacas debido a que la boca está llena de bacterias, y las “malas” pueden ingresar en el torrente sanguíneo, causando inflamación que lleva a enfermedades cardiovasculares, aumentando por la falta de higiene tras la pandemia.
Blumer et al. (2021)	Israel	Examinar la salud dental y hábitos de la familia durante la primera ola del COVID-19.	Cuantitativo (encuesta)	Necesidad de atención dental y acceso digital de los niños a pediatras y dentistas durante la pandemia. En términos generales el estudio denota un buen funcionamiento familiar respecto a la higiene y nutrición de sus hijos/as.
Brondani et al. (2021)	Brazil	Evaluar los cambios psicosociales y conductuales relacionados con la salud oral en adolescentes antes y después de la pandemia.	Cualitativo	Durante la pandemia, la frecuencia de cepillado dental y uso de servicios dentales disminuyeron significativamente, relacionándose con factores conductuales y psicosociales.
Gotler et al. (2021)	Israel	Evaluar la magnitud de los cambios tras el COVID-19 en relación a la salud dental de los niños.	Cuantitativo	Aumento de la frecuencia de comida y bebida durante el confinamiento y disminución de la frecuencia de cepillado dental y aplazamiento de la atención de salud bucal, aumentando el riesgo de desarrollar caries.
Luzzi et al. (2021)	Italia	Examinar los problemas de salud oral atendiendo a la importancia de la formación de las familias en recibir una adecuada educación sobre el manejo de la salud oral de sus hijos/as para posponer la asistencia clínica dental hasta finalizar la pandemia.	Cualitativo	Proporcionar a las familias información sobre la importancia de la salud dental y dar herramientas para la comunicación del dentista pediátrico.

Üstün, Balli & Bayram (2021)	Turquía	Evaluar el efecto de la pandemia en las visitas dentales en comparación al año anterior (2019).	Cualitativo	Durante la pandemia las visitas a la atención dental se redujeron a la mitad en comparación con el periodo no pandémico.
Costa et al. (2022)	España y Portugal	Evaluar y comparar el impacto del COVID-19 en la salud bucal, hábitos alimentarios y atención dental.	Cuantitativo	Durante el COVID las familias no prestaron atención a la salud bucal de los niños/as. Los resultados manifiestan que la pandemia no ha afectado a la salud bucal y hábitos de los menores.
Di Spirito et al. (2022)	Italia	Conocer los efectos del ámbito dental: higiene bucal y revisiones dentales.	Revisión	Uso de nuevos métodos como punto de partida para, en caso de una nueva pandemia, la salud bucal esté perfeccionada y se centre en la odontología remota, accediendo a niños y adolescentes que vivan en áreas rurales remotas o inaccesibles.
Khiami & Dashash (2022)	Siria	Identificar las competencias requeridas para los educadores en salud bucal en Primaria.	Cualitativo	Realización de competencias que permiten formar a educadores competentes acerca de atención bucodental tras la pandemia.
Lyu & Wehby (2022)	Estados Unidos	Conocer las restricciones del COVID que afectan a la salud bucal y su atención en niños.	Cuantitativo	Tras la pandemia, se denotan resultados significativos acerca del declive sobre el estado de salud bucal de los niños y su atención odontológica, destacando los malos resultados antes de la pandemia que empeoran tras finalizar la misma.
Varkey et al. (2022)	India	Evaluar actitudes y prácticas respecto al cuidado bucal, hábitos alimentarios y atención dental durante el COVID-19.	Cuantitativo	Deficiencias en las actitudes y prácticas de las familias en relación a hábitos alimentarios, medidas de higiene bucal y uso de servicios dentales durante la pandemia debido a falta de conciencia y el miedo a la exposición del virus.

VALIDACIÓN DE LA ESCALA DE EVALUACIÓN EN COMPETENCIAS EMPRENDEDORAS Y HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES EN UNIVERSITARIOS ECEHS

Ingrid Selene Torres-Rojas

Corporación Universitaria Autónoma del Cauca

1. INTRODUCCIÓN

La importancia de formar profesionales con habilidades socioemocionales que facilite una solución asertiva a los problemas cotidianos y además presenten competencias emprendedoras es un reto y una demanda por parte de las Instituciones de Educación Superior. La necesidad de enseñar en el emprendimiento en universitarios debería fomentarse porque se requieren profesionales creativos, con pensamiento crítico, que se les facilite el reconocimiento y la resolución de problemas, creando escenarios a través del entrenamiento personal, para que sean más activos en su aprendizaje (Lautenschläger & Haase, 2011). Esta investigación hace parte de un macroproyecto denominado “Escenarios enriquecidos para el desarrollo de competencias emprendedoras”, orientado a la creación de una estrategia pedagógica innovadora para el desarrollo de estas competencias en los estudiantes de los diferentes programas de un contexto universitario. Surge como una necesidad de evaluar a los jóvenes en este tipo de competencias, para detectar tempranamente las debilidades y fortalezas que presentan en habilidades socioemocionales y competencias emprendedoras a la hora de ingresar a su proceso de formativo, especialmente porque es un aspecto misional de la universidad “la cultura emprendedora”, permitiendo en los jóvenes la identificación de necesidades del contexto, para luego contribuir con la creación de estrategias de solución desde su disciplina. Por tanto, este escrito describe el proceso de validación una escala que mide competencias emprendedoras y habilidades socioemocionales en jóvenes universitarios, a partir de 6 fases: Análisis de factores con mayor incidencia del emprendimiento al revisar 19 instrumentos; Resultados de un grupo focal de expertos; Procedimiento de operacionalización de las variables; Construcción de reactivos; Validación de contenido, criterio y constructo por expertos; y Aplicación a 608 estudiantes universitarios de diferentes programas para determinar la fiabilidad y validez psicométrica. Los resultados obtienen la escala que mide competencias sociales (capacidad de comunicarse, trabajo en equipo, proactividad, identificación de oportunidades) y competencias emocionales (autoconciencia, autorregulación, autoeficacia, autoconfianza, locus de control interno y externo), a través de 36

preguntas tipo Likert (nunca, algunas veces, casi siempre y siempre), obteniendo un coeficiente de alfa de Cronbach total de .918 con valores entre .94 y .95 de las subescalas, considerado teóricamente adecuado; determinando la correlación entre estas variables..

2. MARCO TEÓRICO

1.1. Aspectos que se relacionan con las habilidades socioemocionales

Estas habilidades integran los atributos personales y/o características de las personas, relacionados con la predisposición a involucrarse en actividades emprendedoras: creatividad, propensión a la toma de riesgos, autoconfianza, necesidad de logro y locus de control (Alcaraz & Villada, 2015). Las variables psicosociales en las sociodemográficas y personales, encontrando en su estudio que el emprendimiento se presenta más en edades de 44 años y menos que en edades de 25 a 34 años; más en hombres que en mujeres; la mayoría proviene de familias con antecedentes empresariales; tienen experiencias previas generando spinoff; y se da más en personas con estudios de bachiller y tecnologías que en profesionales (Lanzas & Lanzas, 2009).

Se encuentra una relación de este factor con la inteligencia emocional, al ser una capacidad que tienen las personas para que sus emociones trabajen en su favor, utilizándolas de forma tal que logren resultados deseados (Goleman, 1995). Por todo lo anterior y teniendo en cuenta los resultados de la indagación de las pruebas o escalas que miden este factor, se encuentran que las características más importantes son las siguientes: 1) Autoconciencia: Capacidad que se tiene para reconocer las propias emociones y como estas pueden incidir en los demás y en su entorno, para tal fin se debe reconocer tanto las fortalezas como las debilidades (Albán & Caro, 2013). 2) Autoeficacia: Es un predictor de la decisión de emprender y según Bandura citado por Sanguinetti, et. al. (2013) afirma que es “la creencia del individuo en su propia habilidad para responder a los desafíos de un determinado trabajo o para alcanzar ciertos objetivos o resultados propuestos” (p.35). 3) Autoconfianza: Capacidad o habilidad para tener autocontrol, motivación para trabajar para conseguir objetivos, tener esa necesidad de abrir nuevos caminos y sentirse orgulloso de los logros conseguidos por sí mismo (Goleman, 1995). 4) Locus (percepción) de control: Se puede dar de dos formas en las personas emprendedoras, desde el locus de control interno, que se presenta cuando una persona percibe que lo que le sucede es consecuencia de su conducta o sus propias características; en cambio, el locus de

control externo se da cuando un refuerzo es percibido como consecuencia de nuestra cultura o entorno, por ejemplo el resultado de la “suerte”, permite evaluar en las personas emprendedoras esta competencia, ya que, al indagar este aspecto, es preguntándose si lo que ha logrado obtener en la vida es por sus acciones o son el resultado de la buena o mala suerte (Visdomine-Lozano & Luciano, 2006). 5) La autorregulación: Juega un papel fundamental, siendo esta según Visdomine-Lozano & Luciano, (2006) incluida en el campo de cognición y percepción social, ya que se dice que las personas como perceptoras hacen uso de tácticas motivadoras para conseguir sus fines y el poder tener control de los objetivos de acción. En este proceso intervienen las habilidades de control, y las de eficacia del propio comportamiento, así como las expectativas de resultados. También se dice que es la capacidad que se tiene para manejar los estados de ánimo, impulsos y recursos, al tener control sobre estos se hace un mejor manejo de las relaciones con los demás, llevando a que se sientan más cómodos con las nuevas circunstancias que luego se transforman en nuevas ideas y creación de planteamientos innovadores (Albán & Caro, 2013).

Villamil & Bohorequez (2014), afirman que la autorregulación es muy importante en el emprendimiento, que se requiere en los cursos para las personas que se capacitan en este aspecto, se debería fortalecer lo que Goleman denomina inteligencia emocional, porque contribuye no solo a las competencias que son aprendidas por el estudio académico, sino que se aporta en las habilidades socioemocionales que han desarrollado dependiendo de las circunstancias en que la persona haya tenido que vivir. Entre ellas están la autoconciencia (reconocer sus propios estados de ánimo), Autorregulación (manejo asertivo de los propios estados de ánimo e impulsos), motivación (tendencias emocionales que guían o facilitan el cumplir las metas establecidas), destreza social (la empatía y/o preocupación por las personas que lo rodean).

1.2. Aspectos que se relacionan con las competencias emprendedoras

El primer aspecto es la capacidad de comunicar, que es la habilidad que tienen las personas para transmitir efectivamente las ideas respecto a una situación (Pertuz et al., 2016). También se presenta cuando se tiene la capacidad de comunicar o influenciar a los demás. Goleman (1995), afirma que los jefes pueden llegar a ser influyentes y comunicar porque son líderes natos. Sierra (2003) difiere que no solamente se debe tener en cuenta la competencia comunicativa como argumento del desempeño gramatical, sino la forma como el hablante desempeña su oralidad, la

lectura y la escritura; promoviendo diversas maneras de interacción en relación con los contextos de uso. En relación con los cambios que ha tenido este concepto, se encuentra que existen estudios como el de Bermúdez & González (2011), que conciben la comunicación hoy, con una visión holística e integradora (alejando las posturas mecanicistas y rígidas), dando paso a una idea multifactorial y subjetiva que actúa como elemento clave para el establecimiento de las relaciones grupales para conformar y fortalecer el tejido social.

El Trabajo en equipo, que es la capacidad de establecer relaciones de cooperación con el fin de lograr unos objetivos en común (Pertuz et al., 2016). Villamil & Bohorequez (2014) retoma algunas habilidades de liderazgo que se deben tener para emprender, como el trabajo en equipo (se requiere de la colaboración de alguien más). La negociación (capacidad para concretar y formalizar acuerdos y vínculos con los demás personas, a través de propuestas y soluciones oportunas que respondan a necesidades y expectativas, lo importante es que se logren beneficios en ambas partes), la toma de decisiones (estrategias para que analicen diversas variantes u opciones, considerar las existentes, recursos e impacto para luego seleccionar la alternativa más). Capacidad de colaborar y promover el intercambio de conocimiento al formar parte de un grupo que tengan unas áreas en común, con el fin de crecer de manera integral hacia la consecución de una estrategia y logro de objetivos, esto implica tener expectativas positivas dentro de un grupo de trabajo, además involucra aspectos emocionales como el sentirse y hacer sentir identificados a los demás con los objetivos, y el comprender a los otros que están aportando al trabajo colectivo (Albán & Caro, 2013).

La proactividad que es la actitud en la que una persona asume control de su conducta, implicando competencias como búsqueda de información, trabajo en equipo, iniciativa de desarrollo de actividades creativas, asume responsabilidades y aprendizaje continuo (Universidad de Cádiz, 2017). Por tanto, está relacionada con competencias como: escucha y comunicación eficaz, adaptabilidad, capacidad de auto controlarse, tener confianza, participar activamente, entre otras (Goleman, 1995). La personalidad proactiva, se refiere a la capacidad de las personas para iniciar y mantener acciones que alteren el ambiente; los proactivos identifican oportunidades anticipando y previniendo problemas antes de que ocurran, llevando acciones creativas, persistentes y con paciencia para generar el cambio (Sánchez, Lanero, & Yurrebaso, 2005). Pues una personalidad proactiva e innovadora es dinámica, flexible, orientada al cambio y se adapta a un futuro incierto (Nieves, 2013).

La Identificación de oportunidades, como capacidad para poder detectar, examinar y evaluar problemas, situaciones y necesidades no resueltas y encontrar como estas se pueden provechar en un grupo de personas en particular, en este se encuentran atributos asociados como son el análisis del entorno, iniciativa, solución de problemas y la comunicación efectiva. Así mismo, en relación con este término se encuentra que la persona debe tener una visión global tanto del proyecto que quiere empezar a emprender y del entorno en donde se va a llevar a cabo la actividad, alineando los objetivos con el impacto que se esperan a corto, mediano y largo plazo; siempre teniendo presente la comprensión de los cambios que se quieren llevar a cabo en el entorno al optimizar las fortalezas internas para actuar sobre las debilidades y aprovechando las oportunidades del contexto (Albán & Caro, 2013)

2. MÉTODO

Este proceso investigativo plantea como objetivo principal diseñar y validar un instrumento de medición que evalúe las competencias emprendedoras y habilidades socioemocionales en universitarios que cumple con las propiedades métricas o procedimiento estandarizado. Se aborda desde un estudio cuantitativo de tipo descriptivo que permite la construcción, diseño y validación del instrumento, a partir del proceso psicométrico que se desarrolla en 4 fases: revisión teórica y operacionalización de las variables, elaboración del instrumento, análisis de juicio de expertos para la validación de contenido, prueba piloto y análisis de las propiedades psicométricas (Hernández, Fernández, & Baptista, 2014; Supo, 2013; Hogan, 2004).

La población está conformada por 2703 estudiantes de diferentes programas (administración de empresas, contaduría pública, derecho, entrenamiento deportivo, finanzas y negocios internacionales, ingeniería ambiental y sanitaria, ingeniería de sistemas, licenciatura en educación infantil). La muestra se extrae mediante un muestreo aleatorio simple, con un nivel de confianza de 95%, margen de error de 3.5%, dando como resultado 608 personas.

3. RESULTADOS

3.1 Revisión teórica y operacionalización de las variables a medir

3.1.1 Paso 1. Definición del Atributo latente o dominios de la prueba.

El emprendimiento es la capacidad de generar un negocio o una innovación en pro del mejoramiento de las condiciones productivas de situaciones de la vida cotidiana (De Solar, 2010), este se relaciona con disciplinas como la economía, sociología, psicología y comportamiento organizacional (CORFO, 2014). Algunos impulsores fundamentales desde las habilidades socioemocionales son optimismo, perseverancia, fortaleza, espíritu inquieto, autoestima y autoconfianza (Cano et al., 2004). Por tanto, un emprendedor es una persona que posee resiliencia para agregar valor a la sociedad o contexto, buscando oportunidades a partir de la creación de un nuevo proceso, producto u organización, y algunas características requeridas para llevar a cabo dicha tarea son compromiso, determinación, liderazgo, búsqueda persistente de oportunidades, baja aversión al riesgo (ambigüedad e incertidumbre), creatividad, autonomía, capacidad de adaptación y motivación para sobresalir (CORFO, 2014). Igualmente, requiere de habilidades psicosociales como la capacidad de proponer innovaciones, impulsar cambios, llevar a cabo lo que se propone, vencer resistencias o dificultades. Y de habilidades personales como creatividad, autoconfianza, asumir riesgos, aprovechar oportunidades de acción, apertura mental, pensamiento crítico y capacidad de investigar (Del Solar, 2010).

3.1.2 Paso 2. Revisión de la literatura de instrumentos que evalúan el emprendimiento y las habilidades socioemocionales.

Se realiza el análisis de 19 instrumentos o pruebas que evalúan el emprendimiento y habilidades psicosociales indagadas en diferentes estudios, encontrándose que los más sobresalientes son los factores personales (9 instrumentos), habilidades de liderazgo (8), riesgo calculado (7), motivación (6); mientras que por el contrario los factores que presentan menor medida para elaborar este tipo de instrumentos son la disposición al cambio, el empoderamiento, los obstáculos y la creatividad/innovación

3.1.3 Paso 3. Grupo focal.

Se realizó con 26 expertos locales, donde se tuvo los siguientes roles: a) Emprendedor: personas con experiencia en esta área, docentes de emprendimiento y empresarios; b) Facilitador: un investigador del proyecto que dirige y modera la sesión; c) Relator: un investigador del proyecto que documenta la sesión y prepara el acta de conclusiones; y d) Auxiliares: dos estudiantes de semillero o en trabajo de

grado asociados al proyecto que prestan apoyo al desarrollo de la sesión. A partir de los resultados del análisis de los instrumentos en medición y del grupo focal se establece que las competencias que debe llevar la escala son capacidad para comunicar, trabajo en equipo, pro actividad, identificación de oportunidades y factores intrínsecos de la persona (Alvarado, Mora, Rivera, & Torres-Rojas, 2019).

3.2 Elaboración del instrumento

Existen tres tipos de instrumentos cuestionarios, escalas e inventarios (Supo, 2016) y para este caso se establece una escala, donde las preguntas se realizan de tipo Likert (4 opciones de respuesta: nunca, algunas veces, casi siempre y siempre) y se miden de manera ordinal, donde sus respuestas buscan graduar o jerarquizar la intensidad (valor de fuerza) de la respuesta. Para el primer paso se elaboraron 85 reactivos que se construyen a partir de conceptos teóricos de la indagación en la literatura.

3.3 Análisis por juicio de expertos para la validación de contenido

La validez de un test indica el grado de exactitud con el que mide el constructo teórico que pretende medir y si se puede utilizar con el fin previsto (Buendía, et al.,1998); (Supo, 2013). Los tres componentes para analizar si cumple este proceso son la validez de contenido, de criterio o criterial y de constructo. Además, se realiza por el análisis de los ítems (Distribución de frecuencias de los ítems de la escala y estadísticos descriptivos de los mismos; estudio de la atracción de los ítems; índice de discriminación de los ítems; índice de homogeneidad; y análisis de las correlaciones entre ítems, agrupándolas por dimensiones y atendiendo al signo de los mismos). Por tanto, para analizar estas condiciones de validez, se entrega una matriz a un grupo de expertos emprendedores, con el fin de llevar a cabo la evaluación de los reactivos, donde se les indican estos tres pasos para realizarlo: Primero leer cada pregunta o reactivo, evaluándolo en escala de 1 a 5, (siendo 1 la calificación más baja y 5 la más alta) a partir de los siguientes aspectos de validez, importancia, factibilidad y claridad (Torres-Rojas, 2020). Segundo, se determinan los reactivos más importantes y necesarios a evaluar a partir de la experiencia; y tercero se describe si tiene alguna sugerencia, observación o la forma en que quedaría mejor redactado el reactivo.

3.4 Prueba piloto y análisis de las propiedades psicométricas

De otro lado, la confiabilidad es la consistencia de las puntuaciones obtenidas por las mismas personas, cuando se las examina en distintas ocasiones con los mismos instrumentos (Aiken, 2003). Y la validez indica el grado con que pueden inferirse conclusiones a partir de los resultados obtenidos luego de la aplicación del instrumento (Bernal, 2010). Para determinar este proceso se aplica a una población de 608 estudiantes pertenecientes a los diferentes programas de la CUAC y se lleva a cabo mediante el método por mitades (Split-halves) de Hernández et al. (2014) y Aiken (2003), donde los resultados obtenidos son los siguientes: $K = 36$; $\sum V_i = 20,79063361$; $V_t = 193,6947222$; Sección 1 = 1,028571429; Sección 2 = 0,89266288; Valor absoluto = 0,89266288; Alpha de cronbach es $\alpha = 0,918167534$.

Teniendo en cuenta este resultado se determina que el instrumento en general tiene un alto nivel de confiabilidad y las subescalas indican un Alpha de Cronbach que oscilan entre 0.94 a 0.95, además el proceso psicométrico se confirma con el análisis de fiabilidad de la prueba de bondad como ajuste del modelo de Guttman, obteniendo coeficiente Phi(Lambda) es de 0.96 y 0.98 (aumentado) como se aprecia en la tabla 4. Lo que permite decir que los ítems son homogéneos y que la escala mide de forma consistente las competencias de un emprendedor.

Tabla 2.

Análisis factorial de las Dimensiones de la escala de competencias emprendedoras y habilidades socioemocionales en estudiantes universitarios

Dimensiones	Coefficiente Alfa	Lambda 6	Alfa basada en correlaciones	Correlación del factor	Correlación factor vs total	Desviación Estándar
Capacidad de comunicación	0,94	0,96	0,83	0,82	0,82	0,43
Trabajo en Equipo	0,94	0,97	0,86	0,84	0,85	0,41
Pro-Actividad	0,94	0,96	0,85	0,83	0,86	0,48
Identificación de Oportunidades	0,94	0,96	0,86	0,84	0,88	0,63
Autoconciencia	0,95	0,98	0,73	0,69	0,73	0,49
Autorregulación	0,94	0,97	0,85	0,84	0,85	0,44
Auto eficiencia	0,94	0,97	0,9	0,89	0,9	0,46
Autoconfianza	0,94	0,98	0,83	0,82	0,83	0,54
Locus de control Externo	0,94	0,97	0,82	0,79	0,82	0,47
Locus de control Interno	0,95	0,98	0,73	0,69	0,72	0,45

Finalmente, en la figura 2, se encuentran las correlaciones entre los 10 factores que miden la escala, donde se destaca que los más prevaletentes en la población estudiada son la capacidad de comunicación con la forma como se autorregulan, el trabajo en equipo con la autoconfianza y el locus de control externo, la proactividad con los procesos de autoeficacia y autoconfianza, y la identificación de oportunidades con la autoeficacia y el locus de control externo.

Figura 2.

Análisis de correlación interno de los factores en la escala

F1	1	0.66	0.57	0.61	0.71	0.83	0.68	0.59	0.59	0.64
F2	0.66	1	0.63	0.65	0.63	0.73	0.72	0.77	0.78	0.53
F3	0.57	0.63	1	0.7	0.5	0.66	0.64	0.79	0.68	0.7
F4	0.61	0.65	0.7	1	0.58	0.71	0.66	0.66	0.8	0.56
F5	0.71	0.63	0.5	0.58	1	0.54	0.56	0.53	0.53	0.44
F6	0.83	0.73	0.66	0.71	0.54	1	0.74	0.65	0.65	0.53
F7	0.68	0.72	0.84	0.66	0.56	0.74	1	0.74	0.68	0.61
F8	0.59	0.77	0.79	0.66	0.53	0.65	0.74	1	0.61	0.52
F9	0.59	0.78	0.66	0.8	0.53	0.65	0.68	0.61	1	0.48
F10	0.64	0.53	0.7	0.56	0.44	0.53	0.61	0.52	0.48	1
	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7	F8	F9	F10

4. CONCLUSIONES

El estudio permitió validar la escala de 36 ítems, a través de 4 fases que inicia con la revisión bibliográfica y culmina con la prueba piloto para realizar el análisis de las propiedades psicométricas, se establecen categorías o áreas de contenido utilizando 19 escalas y el análisis de un grupo focal conformado por expertos en el tema de emprendimiento, quedando 4 categorías sociales de un emprendedor (capacidad de comunicarse, trabajo en equipo, proactividad e identificación de oportunidades), y 5 categorías relacionadas con las habilidades socioemocionales (autoconciencia, autoeficacia, autoconfianza, locus de control y autorregulación).

La escala se estructura desde la escala tipo Likert con 4 opciones de respuesta: nunca, algunas veces, casi siempre y siempre, obteniendo un coeficiente de alfa de Cronbach total de .918 con valores entre .94 y .95 de las subescalas, considerado teóricamente adecuado y finalmente, se determina la correlación entre estas diferentes variables. En cuanto a obra literaria, puede decirse que es la obra maestra de la literatura de humor de todos los tiempos. Además es la primera novela moderna y la primera novela polifónica, y ejercerá un influjo abrumador en toda la narrativa europea posterior.

3. REFERENCIAS

- Aiken, L. (2003). *Test psicológicos y evaluación (11ª edición)*. Pearson.
- Albán, N., & Caro, J. (2013). *Construcción de un Instrumento para identificar el perfil de emprendedores bogotanos de la última década*. [Tesis de pregrado, Universidad del Rosario] Repositorio Institucional. <https://repository.urosario.edu.co/bitstream/handle/10336/4104/1136881801-2012.pdf?sequence=1>
- Alcaraz, R., & Villada, M. (2015). *Construcción y validación de un instrumento para medir competencias emprendedoras*. Universidad Juárez del Estado de Durango.
- Altamirano, N. (2013). Programa para fomentar la mentalidad innovadora emprendedora en estudiantes de turismo y hotelería de una universidad privada. *Revista Cultura*, 27(1), 135-169. https://www.revistacultura.com.pe/revistas/RCU_27_1_programa-para-fomentar-la-mentalidad-innovadora-emprendedora-en-estudiantes-de-turismo-y-hoteleria-de-una-universidad-privada.pdf
- Alvarado, O., Mora, P., Rivera, W., & Torres-Rojas, I. S. (2019). Ruta Pedagógica para el Emprendimiento (RPE) en Educación Superior. *Revista Espacios*, 40(39), 24-43. <https://www.revistaespacios.com/a19v40n39/19403924.html>
- Bermúdez, L., & González, L. (2011). La competencia comunicativa: elemento clave en las organizaciones. *Quórum Académico*, 8(15), 95-110. <https://www.redalyc.org/pdf/1990/199018964006.pdf>.
- Bernal, C. (2010). *Metodología de la Investigación (3a Edición)*. Prentice Hall.
- Buendía, L., Colás, M., & Hernández, F. (1998). *Métodos de investigación en psicopedagogía*. Mc Graw Hill.
- Cano, G., Roig, S., Ribeiro, D., Torcal, R., De la Torre, A., & Cerver, E. (2004). *Actitudes emprendedoras en los estudiantes universitarios*. Universidad de Almería <http://www.uv.es/motiva/libromotiva/09CanoGarciaGea.pdf>
- CORFO, Corporación de Fomento de la producción. (2014). *Emprendimiento en Chile, hacia un modelo de segmentación*, Maval limitada. https://issuu.com/patagonn01/docs/emprendimiento_en_chile_hacia_un_mo
- Del Solar, S. (2010). Emprendedores en el aula. *Guía para la formación en valores y habilidades sociales de docentes y jóvenes emprendedores*. Fondo Multilateral de Inversiones del Banco Interamericano de Desarrollo.
- Fernández, M. del M. (2014). *Actitudes y motivaciones de la capacidad emprendedora de las mujeres en España*. Fundación EOI.
- Ferrando, P. J., Demestre, J. D., Anguiano-Carrasco, C., & Chico, E. C. (2011). *Evaluación TRI de la escala I-E de Rotter: Un nuevo enfoque y algunas*

- consideraciones.* Psicothema, 23(2), 282-288.
<https://www.redalyc.org/pdf/727/72717169018.pdf>
- Goleman, D. (1995). *La inteligencia emocional*. Ediciones Gránica.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación (6ª Edición)*. Mc Graw Hill.
- Hogan, T. (2004). *Pruebas psicológicas: Una introducción práctica*. Manual Moderno.
- Krauss, C. (2011). Actitudes emprendedoras de los estudiantes universitarios: El caso de la Universidad Católica del Uruguay. *Revista científica Dimensión Empresarial*, 9(1), 28-40.
https://www.uac.edu.co/images/stories/publicaciones/revistas_cientificas/dimensio-n-empresarial/volumen-9-no-1/articulo3.pdf
- Lanero, A., Vázquez, J. L., Gutiérrez, P., & García, M. (2011). Evaluación de la conducta emprendedora en estudiantes universitarios. Implicaciones para el diseño de programas académicos. *Pecunia*, 12(12), 219-243.
<http://search.proquest.com/docview/1288085776?accountid=12268>
- Lanzas, V., & Lanzas, A. (2009). Propuesta para medir el perfil de los emprendedores de base tecnológica. *Scientia et Technica*, 15(43), 267-272.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=84917310047>
- Lautenschläger, A., & Haase, H. (2011). The Myth of Entrepreneurship Education: Seven Arguments Against Teaching Business Creation At Universities. *Journal of Entrepreneurship Education*, 14, 147-161. <https://doi.org/10.1093/jae/ejm029>
- López, J., Ruíz, A., & García, R. (2015). Adaptación de la Escala de Realismo de Liang y Dunn para emprendedores potenciales. *Revista REMA*, 20(1), 16-32.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4908788>
- MEN, M. de E. N. (2012). *La cultura del emprendimiento en los establecimientos educativos*. Orientaciones generales. Panamericana Formas e Impresos S.A.
- Moriano, J. A., Palací, F. J., & Morales, J. F. (2006). Adaptación y validación en España de la escala de Autoeficacia Emprendedora. *Revista de Psicología Social*, 21(1), 51-64. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1374995>.
- Oliver, A., Galiana, L., & Gutiérrez-Benet, M. (2016). Diagnóstico y políticas de promoción del emprendimiento en estudiantes. *Revista Anales de Psicología*, 32(1), 183-189. <https://doi.org/10.6018/analesps.32.1.186681>
- Pertuz, V. P., Rojas, G. Y., Navarro, A., & Quintero, L. T. (2016). Perfil docente y fomento de la cultura del emprendimiento: búsqueda de una relación. *Educación y Educadores*, 19(1), 29-45. <https://doi.org/10.5294/edu.2016.19.1.2>
- Pulgarin, S., & Acevedo, M. (2013). Caracterización del Comportamiento emprendedor para los estudiantes de Administración de la Universidad del Rosario.

- Revista EAN Escuela Administración de Negocios*, 71(2), 22-39.
<https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Rodríguez, V., & Larrota, S. (2012). Responsabilidad social y emprendimiento en la formación de los estudiantes de la Universidad de la Salle de Bogotá D.C. *Revista Punto de Vista*, 3(5), 47-76.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4776956>
- Roth, E., & Lacoa, D. (2009). Análisis psicológico del emprendimiento en estudiantes universitarios: medición, relaciones y predicción. *Ajayu Órgano de Difusión Científica del Departamento de Psicología UCSP*, 7(1).
<https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Rueda, I., Fernández, A., & Herrero, A. (2012). Estudiantes universitarios y emprendimiento: determinantes psicológicos de la intención de creación de un negocio propio. *Revista FIR - Faedpyme International Review*, 1(2), 9-15.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4834621>
- Rueda, I., Fernández, A., & Herrero, Á. (2013). Aplicación de la teoría de la acción razonada al ámbito emprendedor en un contexto universitario. *Revista Investigaciones Regionales*, 26, 141-158.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4459810>
- Sánchez, J. (2010). Evaluación de la personalidad emprendedora: Validez factorial del cuestionario de orientación emprendedora (COE). *Revista Latinoamericana de Psicología*, 42(1), 41-52. <http://www.scielo.org.co/pdf/rtps/v42n1/v42n1a04.pdf>
- Sánchez, J., Lanero, A., & Yurrebaso, A. (2005). Variables determinantes de la intención emprendedora en el contexto universitario. *Revista de Psicología Social Aplicada*, 15(1), 37-60.
https://www.researchgate.net/publication/285863770_Variables_determinantes_de_la_intencion_emprendedora_en_el_contexto_universitario
- Sanguinetti, P., Brassiolo, P., Arreaza, A., Berniell, L., Álvarez, F., Ortega, D., & Kamiya, M. (2013). *RED 2013: Emprendimientos en América Latina. Desde la subsistencia hacia la transformación productiva (Reporte de Economía y Desarrollo (RED))*. CAF. <http://scioteca.caf.com/handle/123456789/168>
- Sierra, G. (2003). Una aproximación pedagógica para formar competencias. *Revista Escuela de Administración de negocios*, 1(48), 28-39.
<http://www.redalyc.org/pdf/206/20604805.pdf>
- Supo, J. (2013). *Cómo validar un instrumento. Aprende a crear y validar instrumentos como un experto*. Biblioteca Nacional del Perú.
<https://www.yyy.files.wordpress.com/2014/09/cc3b3mo-validar-un-instrumento-de-josc3a9-sup0.pdf>

- Tarapuez, E., García, M., & Nélica, C. (2015). Elementos para la construcción de un instrumento que permita medir la intención empresarial en estudiantes universitarios de último semestre. *Revista Tendencias*, 16(2), 209-227. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5204608>
- Tinoco, O. (2008). Medición de la Capacidad Emprendedora de ingresantes a la Facultad de Ingeniería Industrial de la UNMSM. *Revista de la Facultad de Ingeniería Industrial*, 11(2), 18-23. <https://doi.org/10.15381/idata.v11i2.6046>
- Torres-Rojas, I. S. (2020). Herramientas para el diseño de estrategias pedagógicas en ingeniería ambiental. *Journal de Ciencia e Ingeniería*, 12(1), 138-150. <https://doi.org/10.46571/JCI.2020.1.13>
- Universidad de Cádiz. (2017). *Plataforma para la Formación, cualificación y certificación de las competencias profesionales*. http://www.csintranet.org/competenciaslaborales/index.php?option=com_content&view=article&id=164:proactividad&catid=55:competencias
- Villamil, A., & Bohorquez, A. (2014). *Modelo para identificar competencias emprendedoras de los egresados CESA*. [Tesis de posgrado, Colegio de Estudios Superiores de Administración]. <http://hdl.handle.net/10726/1260>
- Visdomine-Lozano, J. C., & Luciano, C. (2006). Locus de control y autorregulación conductual: Revisiones conceptual y experimental. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 6(3), 729-751. <https://doi.org/1697-2600>

ENFOQUES Y RETOS EN EDUCACIÓN PARA LA SALUD DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS ADOLESCENTES: UN ESTADO DEL ARTE

Cindy Carolina Segura Moreno

Universidad ECCI - Bogotá-Colombia

Ruth Jannett Zamora Valencia

Universidad ECCI - Bogotá-Colombia

Jaime Alberto Ramírez Niño

Universidad ECCI - Bogotá-Colombia

Leonardo Sánchez Torres

Fundación Universitaria Navarra - Neiva-Colombia

1. RESUMEN

En el contexto colombiano el 25% de la población se encuentra conformada por jóvenes (DANE, 2020), durante este momento de curso de vida se construye y reafirma la identidad, la autonomía intelectual, social y cultural, principalmente. Esta población asume grandes retos y limitaciones respecto al contexto de salud en el país, en tanto, el objetivo del estudio es describir el estado del arte sobre la educación para la salud de los jóvenes. Metodológicamente es una revisión narrativa de la literatura en la que se consultaron bases de datos y se usaron descriptores en salud. Para el estudio se seleccionaron 18 investigaciones para comprender el contexto más reciente del fenómeno de estudio. En cuanto a los resultados, se lograron identificar estrategias en educación para la salud de gran impacto para los jóvenes colombianos, teniendo en cuenta que el principal entorno de trabajo fueron los establecimientos educativos, como escenarios de mayor afluencia.

2. INTRODUCCIÓN

La Organización Mundial de la Salud (OMS) ha determinado la etapa de la adolescencia entre los 10 hasta los 19 años y representa cambios significativos en el desarrollo humano, es así como se conoce como una fase de peligros, aquí el contexto puede tener una influencia determinante puesto que en esta etapa es donde el adolescente define entre otras cosas, su identidad, independencia social, aptitudes para su desarrollo adulto y el razonamiento abstracto (OMS, s.f).

El adolescente experimenta un contexto social, familiar y educativo, principalmente, pero es el último entorno el que representa una cercanía más estrecha para su

crecimiento personal, sin duda, se refleja una necesidad en educación para la salud en la que se puedan implementar mecanismos efectivos para la comprensión y análisis de diversas problemáticas y situaciones de salud, entre las más relevantes; la literatura refleja el interés por el abordaje de la violencia, la sexualidad, el consumo de sustancias, las alteraciones en salud mental y algunos comportamientos que representan un vacío en investigación en el contexto colombiano (Mainegra, Amado, et al., 2015). Estos fenómenos son considerados de interés en salud pública y llaman la atención del Estado Colombiano para determinar estrategias efectivas en educación para la salud (Borja y Pozo, 2017).

El abordaje que se contempla a partir de la educación para la salud debe incluir la diversidad del desarrollo cultural, las experiencias previas en el aprendizaje significativo y las expectativas de la población, se fundamenta en el protagonismo del adolescente para desarrollar aportes que construyan su calidad de la vida siempre incentivando los estilos de vida saludables desde los diferentes ámbitos y entornos en los que la Política de Atención Integral en Salud describe como estrategias el cuidado, la gestión integral del riesgo, el enfoque diferencial y la atención primaria en salud con orientación en salud familiar y comunitaria (Modelo de Atención Integral en Salud (MIAS); 2016).

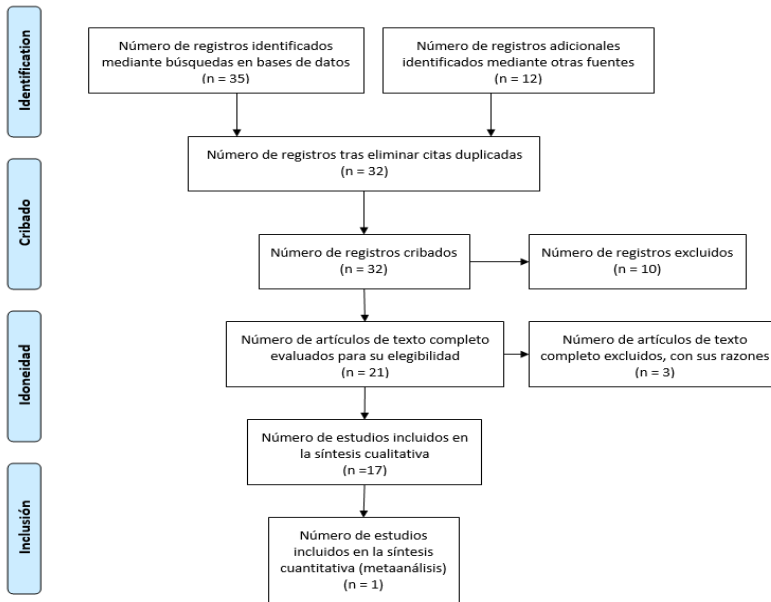
Se evidencia la importancia de impulsar la Educación para la Salud a través de programas, estrategias y actividades que abordan contextos no solo educativos, sino institucionales, comunitarios y sociales, de esta manera se comprende que la Política de Atención integral de salud de los adolescentes debe incluir en su ejecución elementos de información, promoción, prevención y atención específica (Botero-Suaza J, Puerta-Henao E., et al. 2016). La educación para la salud vincula dos grandes prioridades de un país, la salud y la formación. Es así como se ha descrito a la salud como un derecho social y un *estado de bienestar físico, mental y social* (OMS, 2016).

3. METODOLOGÍA

Este estudio es una revisión narrativa de la literatura en la que se consultaron bases de datos: EBSCO host, ELSEVIER, ScienceDirect, Sciverse Scopus, Embase, Biblioteca Virtual en Salud; los estudios comprenden los últimos 10 años y en la ecuación de búsqueda se incluyen descriptores de la salud: Educación en Salud, Salud del Adolescente, Enfermería de Atención Primaria y Estrategias de Salud. Para

el estudio se eligieron 18 estudios tal y como se muestra en la imagen 01, para comprender el contexto más reciente del fenómeno de estudio.

Figura 01. PRISMA 2009 Diagrama de Flujo



Fuente: Moher D, Liberati A, Tetzlaff J, Altman DG, The PRISMA Group (2009). Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses: The PRISMA Statement. PLoS Med 6(6): e1000097. doi: 10.1371/journal.pmed.1000097

4. RESULTADOS

Al reconocer la importancia de la salud para la vida surgen propuestas positivas de diversas disciplinas que buscan mejorar no solo la vida, sino la calidad de esta mediante la promoción de estilos de vida saludables. Para esto se requiere optimizar las conductas del adolescente mediante un acercamiento empático y asertivo, identificando su percepción, sus experiencias y el contexto en el que se desarrolla.

Es importante que en cualquier abordaje e intervención que se realice con la población adolescente se tome en cuenta cada factor que influye en sus características individuales como de grupo, motivo por el que, el acercamiento a los adolescentes desde enfermería debe realizarse de una manera integral tomando en cuenta no sólo los aspectos biológicos, sino todos aquellos elementos que influyen

directamente en el pensamiento, el comportamiento y el estilo de vida de ese grupo, lo cual incluye familia, redes de apoyo, aspectos psicosociales, alimentación, sexualidad, redes sociales, tecnología y oportunidades que pueda ofrecer la comunidad en la que se desarrolla, entre otros determinantes sociales de la salud que representan un eje fundamental en el desarrollo físico, psicológico y social (Ocampo-Rivera DC, Arango-Rojas ME, 2016).

La función como educadores no solo se debe limitar a la consulta en el ámbito clínico, se debe incluir un abordaje de educación para la salud en el contexto del adolescente, su contexto sociocultural, se requiere el desarrollo de habilidades blandas para establecer una comunicación asertiva con empatía, e indispensablemente una escucha activa, la información que se suministra debe ser personalizada, realista y cercana a su realidad.

La literatura ha establecido diversas acciones metodológicas para la ejecución de la educación para la salud entre estas se tienen las acciones individuales que se enfocan en el rol de cada uno de los integrantes del proceso; las exposiciones colectivas que incluyen un abordaje amplio de experiencias de los adolescentes frente a temas de interés en salud pública o problemáticas identificadas por la misma comunidad; los grupos de discusión son efectivos de acuerdo con la técnica y el grupo de trabajo; la educación a través de los medios masivos de comunicación social integran un importante número de receptores, pero a su vez representa un riesgo o limitaciones en cuanto a la información que no es clara y no se suministra de manera verificada o asertiva, sin duda se debe trabajar frente a la responsabilidad del emisor y el mensaje, son los profesionales de la salud quienes deben asumir este reto incursionando en innovaciones y nuevas tecnologías.

Una estrategia en educación para la salud que representa significancia para los adolescentes es el juego de roles, es considerada una metodología artística que permite representar diferentes situaciones, personajes y circunstancias propias de una situación concreta que incluya cualquier abordaje en salud de interés para la comunidad, es preciso suministrar información clara y verás, un ambiente adecuado y un contexto específico para el desarrollo de esta metodología.

Independiente de la técnica que se use, ésta debe ser considerada como motivante, didáctica e innovadora para el adolescente, se debe comprender la experiencia, la expectativa y propender por una participación que permita el logro de los objetivos

propuestos, de tal manera que alcance una mayor apropiación de la información y un cambio en su patrón de conducta del individuo, grupo o comunidad.

5. CONCLUSIONES

La educación para la salud es sin duda una instrumento determinante en la construcción del comportamiento y las conductas en la adolescencia, aún más teniendo en cuenta que es una etapa que incluye cambios hormonales que representan ajustes en la corporalidad y en el aspecto físico, retos que pueden representar riesgos y factores protectores de acuerdo con el abordaje integral que se genere de la educación en salud.

Estas estrategias de educación para la salud deben incluir las redes de apoyo del adolescente indistintamente de las personas que lo conforman, y siempre incluir acciones que se hagan extensivas al grupo familiar y social, ya que estos dos son los más relevantes desde su perspectiva.

Las actividades que se desarrollen deben incluir metodologías diversas e innovadoras que se ajusten al curso de vida, teniendo en cuenta los escenarios sociales y culturales para lograr resultados favorables y significativos a corto y largo plazo, lo que representa un reto frente a cambio de actitudes y conductas favorables.

Es preciso reconocer e impulsar comportamientos positivos, pero no lo suficientemente estructurados para comprender las necesidades de cuidado y establecer un proceso de atención de enfermería amplio y flexible.

6. REFERENCIAS

Batista Mainegra, Amado, Rojas Hernández, Nidia Mercedes, González Aportela, Odette, Hernández García, Lissette. (2015). Educación para la Salud desde el curriculum electivo como experiencia de formación integral de estudiantes universitarios: experience of comprehensive formation of university students. Educación Médica Superior, 29(3) http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412015000300014&lng=es&tlng=es.

Borja González, Juana, y del Pozo Serrano Francisco José. (2017). "Educación para la salud con adolescentes: un enfoque desde la pedagogía social en contextos y

situaciones de vulnerabilidad." *Salud Uninorte*. 33 (2), 213-223. Redalyc, <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=81753189014>

Botero-Suaza J, Puerta-Henao E, Schvarstzaupt-Lumertz J, García-Sonaglio R, Cerva-Melo R, Famer-Rocha C. (2016). Perspectivas teórico prácticas sobre promoción de la salud en Colombia, Cuba y Costa Rica: revisión integrativa. *Hacia promoción. salud* ; 21(2):59-73. DOI: 10.17151/hpsal.2016.21.2.

Bryan Montero Herrera. (2017). Aplicación de juegos didácticos como metodología de enseñanza: Una revisión de la literatura. *Revista "Pensamiento Matemático"* 2 (1), 95-92.

https://www.researchgate.net/publication/318217171_Aplicacion_de_juegos_didacticos_como_metodologia_de_ensenanza_Una_Revision_de_la_Literatura_Application_of_educational_games_as_a_teaching_A_Literature_Review

Burdisso, Natividad; Morganti, Carla; Musarella, Nadia Silvina (2014). Relato de experiencia: educación para la salud con adolescentes / Experiencia Story: education for health with teenagers. *Rev. Hosp. Ital. B. Aires*. 38(4): 149-153, dic. 2018.

<https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/midias/biblio-1022630>

Caricote Agreda, Esther A. (2008). Influencia de los padres en la educación sexual de los adolescentes.. *Educere*, 12(40), 79-87. Recuperado en 27 de junio de 2023, de http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102008000100010&lng=es&tlng=es.

Coronel Carbo, Jorge, Marzo Páez, Nathaly. (2017). La promoción de la salud: evolución y retos en América Latina. *MEDISAN*, 21(7), 926-932.

http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1029-30192017000700018&lng=es&tlng=es.

Díaz, Paula A, Peñaranda, Fernando, Cristancho, Sergio, Caicedo, Nydia, Garcés, Marcela, Alzate, Teresita, Bernal, Tomás, Gómez, Margarita M, Valencia, Águeda L, Gómez, Sol N. (2010). Educación para la salud: perspectivas y experiencias de educación superior en ciencias de la salud, Medellín, Colombia. *Revista Facultad Nacional de Salud Pública*, 28(3), 221-230.

http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-386X2010000300003&lng=en&tlng=es.

Eneriz Sánchez A, Corral Rodríguez O, Fernández Sánchez E, López de Zubiría Platero I, Mendibil Crespo LI. (2021). Experiencia de Educación para la Salud en adolescentes mediante Instagram. *OSAGRAM (Osasuna Instagram)*. *RlDEC*; 14(1):26-35.

<https://www.enfermeria21.com/revistas/ridec/articulo/27205/experiencia-de-educacion-para-la-salud-en-adolescentes-mediante-instagram-osagram-osasuna-instagram/>

Gálvez- León, G. E., & Rivera-Muguerza, J. P. (2021). Educar para la salud como motor de cambio social en el estilo de vida. *Revista electrónica En educación Y pedagogía*, 5(9), 116-131.

<https://doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagog21.11050909>

Maddaleno, Matilde, Morello, Paola, & Infante-Espínola, Francisca. (2003). Salud y desarrollo de adolescentes y jóvenes en Latinoamérica y El Caribe: desafíos para la próxima década. *Salud Pública de México*, 45(Supl. 1), S132-S139. Recuperado en 27 de junio de 2023, de

http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0036-36342003000700017&lng=es&tlng=es.

Ministerio de Salud y Protección Social. Política de Atención Integral en Salud Modelo de Atención Integral en Salud (MIAS). 2016.

https://www.minsalud.gov.co/Normatividad_Nuevo/Resoluci%C3%B3n%200429%20de%202016.pdf

Modecki, K. L., Zimmer-Gembeck, M. J. and Guerra, N. (2017), Emotion Regulation, Coping, and Decision Making: Three Linked Skills for Preventing Externalizing Problems in Adolescence. *Child Dev*, 88: 417-426.

<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/cdev.12734>

Ocampo-Rivera DC, Arango-Rojas ME. (2016). La educación para la salud: “Concepto abstracto, práctica intangible”. *Rev Univ Salud*; 18(1):24-33.

<https://revistas.udenar.edu.co/index.php/usalud/article/view/2720>

Organización Mundial de la Salud (s.f.). Desarrollo en la adolescencia

https://www.who.int/es/health-topics/adolescent-health#tab=tab_2

Rodríguez-Torres AF, Páez-Granja RE, Altamirano-Vaca EJ, Paguay-Chávez FW, Rodríguez-Alvear JC, Calero-Morales S. Nuevas perspectivas educativas orientadas a la promoción de la salud. *Educ Med Super* 2017; 31(4):1-11.

http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412017000400025

LIMITACIONES PARA LA IMPLEMENTACIÓN DE LOS NUEVOS PARADIGMAS EDUCATIVOS: DESDE EL PROCESO TRADICIONAL CONDUCTISTA HACIA EL MODELO DE METACOGNICIÓN

Jaime Alberto Ramírez Niño

Universidad ECCI - Bogotá-Colombia

Ruth Jannett Zamora Valencia

Universidad ECCI - Bogotá-Colombia

Cindy Carolina Segura Moreno

Universidad ECCI - Bogotá-Colombia

Leonardo Sánchez Torres

Fundación Universitaria Navarra - Neiva-Colombia

1. EPÍGRAFE PRINCIPAL

Desde el inicio de la civilización humana, las formas de construcción y apropiación de conocimiento han derivado múltiples rutas que han intentado formar sociedades de acuerdo con las necesidades contextuales y buscando siempre la optimización de recursos. En este sentido, el desarrollo de competencias ha sido el núcleo de los procesos cognitivos, para orientar formas de actuar que permitan resolver problemáticas puntuales, sin embargo, los modelos tradicionales limitan las formas de abordar un problema y las capacidades de responder de manera óptima a las múltiples variaciones que pudieran surgir de este.

Dentro las grandes limitaciones de los modelos tradicionales de enseñanza se encuentran el pre-establecimiento de saberes, encapsulando el proceso de aprendizaje a temas muy específicos y estructuras rígidas que pueden coartar las múltiples visiones frente a un fenómeno en particular. Cuando los docentes esquematizan sus sesiones educativas en temas, procesos repetitivos y evaluación cuantitativa, el aprendiz ingresa a un modelo en el que la reflexión, la crítica y el análisis no tienen lugar, por ende, la visión frente a fenómenos y problemas de la vida diaria quedará reducida a lo que se pudo memorizar más no, de lo que se pudo haber interpretado, analizado y diversificado.

El objetivo de este trabajo es describir las limitaciones actuales frente a la implementación de modelos de metacognición en la educación básica, media y superior a través de un estado del arte.

1.1. Introducción

1.1.1. *Modelo educativo conductista*

Desde la década de los 70' cuando el paradigma científico positivista era predominante y en donde las realidades eran reducibles exclusivamente al acto de medir, surge un modelo pedagógico alineado con los supuestos de esta corriente denominado *conductismo*, desarrollado y defendido por dos psicólogos clásicos: Ivan Pavlov y Burrhus Frederic Skinner (Gunnars, 2021). El conductismo propone como principal supuesto que todo proceso de enseñanza-aprendizaje gira en torno a un reflejo condicionado, pretendiendo el modelamiento estandarizado del aprendiz, de manera tal, que se prescinde de múltiples procesos cognitivos reduciendo el conocimiento a altos volúmenes de información reproducidos de manera lineal y unidireccional (de maestro a aprendiz) (S. Ahmad, 2020).

En el conductismo los enfoques giran en torno a dos acciones precisas: “Decir qué hacer” y “Decir cómo hacer” (Jackson & White, 2020). En este sentido, el modelo conductista privilegia “el tema” dentro de los procesos de recolectar, seleccionar y sintetizar información a través de métodos rígidos, estandarizados y repetitivos, en donde todo el proceso se reduce a la recepción de estímulos positivos y negativos de parte del aprendiz que en este caso se define como calificación o nota numérica. Cabe resaltar que en la época previa a la industrialización, las necesidades sociales desde el ámbito de la productividad se centraban en producir mano de obra adiestrada, y enfocada en tareas específicas, por lo que contar con un modelo rígido de tranferencia unidireccional de saberes fue la mejor estrategia para dar respuesta a estas demandas (Jackson & White, 2020).

El contexto de la época en la que surgió el conductismo estuvo permeado por otros factores muy influenciados frente al establecimiento de las mejores estrategias educativas para la sociedad, dentro de ellas, el aumento de las protestas, conflictos armados y movimientos sociales a favor de derechos humanos, aspectos que representaban una amenaza a la estabilidad “política” de una nación, por lo que, “suprimir” conductas “no deseadas” era una de las prioridades en los modelos educativos (S. Ahmad, 2020).

1.1.2. *Modelo educativo de procesos de metacognición*

Este modelo vanguardista rompe con los esquemas preestablecidos en el modelo conductista y emerge del constructivismo, partiendo de un principio clave en donde el conocimiento es dinámico y se construye desde la experiencia del maestro y del aprendiz (Burke, 2020). Para que lo anterior sea viable es necesario reconocer aspectos como las inteligencias múltiples, en donde el máximo aprovechamiento de estas abre un potencial para el procesamiento de información. Es así como, las inteligencias lingüística-verbal, lógico-matemática, visual-espacial, música-auditiva, corporal-kinestésica, entre otras, brindan un panorama diverso para orientar un proceso educativo, reconociendo la integralidad humana (Burke, 2020).

Otro de los aspectos que rescata este modelo es el aprendizaje basado en problemas reales, en donde el conocimiento pasa de ser un conjunto de conceptos abstractos sin aplicación aparente a un grupo de conceptos con utilidad social, académica y científica (Denke et al., 2020). *“Una vez escuché a un aprendiz después de una clase de álgebra preguntar a su maestro: ¿y eso para qué me va a servir en la vida si lo que yo voy a ser es jugador de fútbol?”* ¿Cuántas veces no hemos escuchado este tipo de preguntas o comentarios en nuestras aulas? Lo anterior permite realizar una reflexión acerca del modelo pedagógico que estamos adoptando como maestros y de si este es realmente útil, suficiente y de calidad. Cuando el aprendiz parte de un problema de la vida real (como la realización de un presupuesto o calcular costos en el caso del álgebra), reconoce la utilidad de ese saber y empieza a asimilarlo no como requisito sino como necesidad.

En el modelo educativo de procesos de metacognición en vez de que el maestro planee “temas”, lo que planea son procesos mentales a través de preguntas o situaciones problemáticas: ¿Cómo?, ¿Para qué?, ¿Cuál es? Sin restricciones a la opinión, crítica, reflexión o debate (Al-Jarrah et al., 2019). El psicólogo Benjamin Bloom plantea 6 procesos del conocimiento desde el más básico hasta el más complejo: recordar, comprender, aplicar, analizar, evaluar y crear; orientar el acto de enseñanza-aprendizaje a desarrollar cada uno de estos procesos es el verdadero objetivo, pero más allá de esto, es impulsar al estudiante a desarrollar procesos metacognitivos con el fin de usar adecuadamente el conocimiento, interpretarlo, descubrirlo, realizar inferencias propias, predecir situaciones y actualizarlo (Denke et al., 2020). En este sentido este modelo modifica los paradigmas del modelo conductista en varios sentidos: el proceso de enseñanza-aprendizaje es multidireccional, reiterativo, abierto a discusión, opinión y debate; el aprendiz es el

protagonista y eje central mientras que el maestro orienta y enruta el aprendizaje. Finalmente, el condicionamiento de premio o castigo no se reduce a una nota o calificación numérica, sino a la reflexión, autocrítica y coevaluación.

2. METODOLOGÍA

Se realizó una revisión integrativa de literatura científica de estudios recientes que abordaron las experiencias frente a la implementación de modelos clásicos conductistas y modelos vanguardistas, lo que permitió indentificar, sintetizar e integrar algunas de las limitaciones más relevantes frente a la transición entre modelos clásicos y modelos vanguardistas.

Para llevar a cabo la revisión se definieron terminos clave de búsqueda: Education-Educación, Teaching-Enseñanza, Behaviorism-Conductismo, Constructivism-Constructivismo, Learning-Aprendizaje, Metacognition-Metacognición, también se consideraron sinónimos avalados por Mesh y/o Decs. Las ecuaciones de búsqueda fueron cargadas en las bases de datos de Medline, Lilacs, Pubmed, Scielo, Science Direct, BVS y EBSCO. Se incluyeron artículos en inglés o español de los últimos 10 años.

3. RESULTADOS

3.1. Panorama global

La preocupación a nivel mundial con respecto a la calidad educativa ha permitido replantear los modelos pedagógicos, con el fin de propiciar el desarrollo social de una determinada región (Vives Hurtado, 2016). Cada vez son más los intentos por implementar nuevos modelos pedagógicos que se desprenden de la corriente conductista y se aproximan a un modelo constructivista, sin embargo, existen barreras que dificultan este proceso, y hace que no sea exitoso (Zabala., 2019). En países desarrollados, los modelos educativos han trascendido de manera importante, evidenciando resultados a corto, mediano y largo plazo, como el desarrollo de ciencia y tecnología a través de la investigación, posicionamientos económicos estables a nivel global, mejores condiciones de vida, entre otros (Rincón et al., 2022).

La importancia de los modelos pedagógicos en el desarrollo de un país o región, radica en su influencia en aspectos trascendentales como la innovación y el

emprendimiento, considerados ambos como núcleos sustanciales de un sistema social (Castellano et al., 2019).

3.2. Limitaciones para la implementación de nuevos paradigmas educativos

Existen varios factores que afectan este tipo de transformaciones tan necesarias y trascendentales en diversas regiones del mundo, por lo que es de suma importancia reconocerlas y puntualizarlas.

1. Establecimiento de cultura en la que el conocimiento solo proviene del maestro.

Desde el modelo conductista se ha establecido que el conocimiento solo es “adquirido”, es decir, transmitido por una figura “superior” que lo posee (Castellano et al., 2019). Este condicionamiento que ha perdurado por mucho tiempo, ha establecido una hegemonía pedagógica que se ha consolidado como un paradigma “lógico”, desarrollando un alto grado de dependencia y subordinación del aprendiz frente al maestro. Cuando este tipo de condicionamientos han prevalecido por mucho tiempo, los esquemas mentales se vuelven rígidos, ocasionando que cuando el aprendiz se expone a nuevas formas de aprendizaje como la investigación y trabajo autónomo, este lo considera como “antinatural” y como un proceso que no debería de hacer, provocando en muchas ocasiones disgusto e incluso, el cuestionamiento de los saberes y capacidades del maestro, reforzando de manera negativa el proceso de aprendizaje (Díaz & Leguizamón, 2019). En este sentido se puede asegurar que hay un condicionamiento por parte del maestro, en donde considera que la única forma de construir conocimiento es a través de la cátedra y pasividad del aprendiz y de otra parte, condicionamiento del aprendiz que considera como correcto y lógico que el maestro transfiera sus conocimientos sin que haya una participación activa de su parte.

2. Modelos políticos regionales restrictivos.

Sin lugar a duda, el contexto político en donde se encuentre el modelo pedagógico tendrá una gran incidencia en este (Sanmiguel Ruiz et al., 2020). Es así como, en modelos políticos autoritarios que tienden a desconocer los intereses y derechos de una población, estarán desinteresados por completo en la construcción de conocimiento y en el desarrollo de procesos metacognitivos, ya que estos pueden proporcionar capacidades muy desarrolladas de crítica, reflexividad y por ende, el

desarrollo de mecanismos que pretendan modificar estos esquemas en pro de la población (Del Carmen et al., 2019). De otra parte, cuando los modelos políticos están permeados por corrupción y cuando existen sistemas monárquicos y aristócratas la educación de calidad es exclusiva de una clase selecta, por lo que una educación de calidad ofrecida de manera igualitaria a toda la población no representa beneficio alguno para el sistema.

3. Inversión insuficiente en educación.

La implementación de nuevos modelos educativos constructivistas y enfocados al desarrollo de procesos de metacognición, requiere de la formación avanzada de maestros, adquisición de nuevas herramientas educativas (software, hardware, inmobiliarios, entre otros), adaptación e inclusión de poblaciones vulnerables y/o con discapacidad, planes de desarrollo con objetivos y metas específicas, la articulación de aspectos transversales y de interés nacional e internacional (medio ambiente, responsabilidad civil, ética, entre otros), la desarticulación de aspectos que distorsionan la universalidad de procesos educativos (religión, banderas partidistas políticas), la adaptación cultural de los procesos educativos, estructura para educación a distancia y la implementación de laboratorios de aplicación de conocimiento a problemas prácticos (Del Carmen et al., 2019; Johan et al., 2019). Todo lo anterior requiere de una inyección presupuestal importante, que si no se tiene estipulada y priorizada en un plan de desarrollo representaría uno de los obstáculos más grandes para este proceso evolutivo (León Mora, 2021; Viveros & Sánchez, 2019).

4. Escaso incentivo en investigación, innovación y tecnología.

Otra de las barreras para la implementación de modelos pedagógicos basados en el desarrollo de procesos de metacognición es la escasa promoción de cultura investigativa que estimule la creatividad e innovación para resolución de problemas (Z. Ahmad & Al-Thani, 2022; Merugu et al., 2023). Este componente también está articulado a las limitaciones financieras, ya que en gran parte, la investigación y todo lo que se derive de esta, depende de la inversión de recursos. Cuando hay interés en desarrollar conocimiento con calidad científica pero con utilidad social se crea una necesidad de modificación de modelos educativos, lo que obliga a repensar y reestructurar esquemas de enseñanza-aprendizaje en donde el aprendiz se vuelve un participante activo y puede desarrollar ideas a partir de problemas que a futuro podrá

articular y desarrollar fácilmente en proyectos de investigación (Kwet & Prinsloo, 2020; Verástegui Martínez & Úbeda Gómez, 2022).

4. CONCLUSIÓN

La evolución de los modelos pedagógicos ha representado una serie de oportunidades para el mejoramiento de la calidad en educación y para el desarrollo de competencias que trascienden la memoria y los mecanismos operativos, sin embargo, existen limitaciones que entorpecen su implementación y desarrollo. Los modelos clásicos derivados de la corriente conductista han enraizado una cultura pasiva en los aprendices, limitando sus capacidades y en muchas ocasiones generando dependencias y condicionamientos que reducen sus potencialidades frente a procesos metacognitivos. Aspectos como la creatividad e innovación frente a problemáticas reales constituyen dos competencias indispensables para el desarrollo de una sociedad, por lo que se hace imperativo y sumamente necesario implementar modelos constructivistas en donde el aprendiz asume un rol activo y desarrolle habilidades y procesos críticos y reflexivos que le permiten construir conocimiento de utilidad y con una alta calidad.

Cada una de las limitaciones deben ser transformadas en oportunidades de mejoramiento, y es un llamado directo a los diferentes gobiernos que aún piensan que la educación es un gasto y no una inversión. Las posibilidades de crecimiento y desarrollo de una región dependen directamente de la calidad de la educación y, por ende, de modelos que permitan un desarrollo integral del ser humano independientemente del nivel de formación en el que se encuentre. Finalmente, es necesaria la concientización y fomento de una cultura en donde el maestro es un orientador de procesos metacognitivos y en donde el aprendiz es un constructor de conocimiento.

5. REFERENCIAS

- Ahmad, S. (2020). Behaviorism vs Constructivism: A Paradigm Shift from Traditional to Alternative Assessment Techniques Sadia Jamil. *Journal of Applied Linguistics and Language Research*, 7(2), 19–33. <http://www.jallr.com/~jallrir/index.php/JALLR/article/view/1092/1261>
- Ahmad, Z., & Al-Thani, N. J. (2022). Undergraduate Research Experience Models: A systematic review of the literature from 2011 to 2021. *International Journal of Educational Research*, 114, 101996. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2022.101996>

- Al-Jarrah, T. M., Mansor, N., Talafhah, R. H., & Al-jarrah, J. M. (2019). The application of metacognition, cognitivism, and constructivism in teaching writing skills. *European Journal of Foreign Language Teaching*, 3(4), 199–213. <https://oapub.org/edu/index.php/ejfl/article/view/2189/4826>
- Burke, D. (2020). Constructivism and Objectivism. In *How Doctors Think and Learn* (Vol. 1, pp. 43–48). https://doi.org/10.1007/978-3-030-46279-6_6
- Castellano, J., Efstathios, S., & Fajardo, Á. (2019). Implementación de modelos pedagógicos en Ecuador: un estudio de caso. *Revista de Historia, Patrimonio, Arqueología y Antropología Americana*, 1(1), 104–116. <http://rehpa.net/ojs/index.php/rehpa/article/view/9/11>
- Del Carmen, M., Flores Talavera, G., Martínez, P., Universidad, B., & Bolívar, S. (2019). Cuatro formas de entender la Educación: modelos pedagógicos, conceptualización ordenamiento y construcción teórica. *Educación y Humanismo*, 21(36), 137–159. <https://doi.org/http://dx.10.17081/eduhum.21.36.3147>
- Denke, J., Jarson, J., & Sinno, S. (2020). Making the Invisible Visible: Enhancing Information Literacy and Metacognition with a Constructivist Activity. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 14(2), 1–10. <https://doi.org/10.20429/ijsofl.2020.140207>
- Díaz, Y., & Leguizamón, D. (2019). Metamorfosis del castigo en la escuela colombiana, según cuatro modelos pedagógicos. *Ánfora*, 26(47), 195–207. <https://doi.org/https://doi.org/10.30854/anf.v26.n47.2019.639>
- Gunnars, F. (2021). A large-scale systematic review relating behaviorism to research of digital technology in primary education. *Computers and Education Open*, 2(1), 100058. <https://doi.org/10.1016/j.caeo.2021.100058>
- Jackson, J. L., & White, P. (2020). Beyond behaviorism: Engaging students in the age of neoliberalism. In L. Parson & C. Ozaki (Eds.), *Teaching and Learning for Social Justice and Equity in Higher Education* (1st ed., Vol. 1, pp. 39–51). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-030-44939-1_3
- Johan, M. S., Cantor, F., Amanda, D. C., Altavaz, C., Titular, P., Ciencias, U. De, Enrique, P., & Varona, J. (2019). Los modelos pedagógicos contemporáneos y su influencia en el modo de actuación profesional pedagógico. *Varona, Revista Científico-Methodológica*, 68, 1–6. <http://scielo.sld.cu/pdf/vrcm/n68/1992-8238-vrcm-68-e19.pdf>
- Kwet, M., & Prinsloo, P. (2020). The ‘smart’ classroom: a new frontier in the age of the smart university. *Teaching in Higher Education*, 25(4), 510–526. <https://doi.org/10.1080/13562517.2020.1734922>

- León Mora, E. C. (2021). Análisis contrastivo de tres modelos pedagógicos Análises contrastivo de três modelos pedagógicos. *Periodicidad: Semestral*, 5(2), 1–8. <http://portal.amelica.org/ameli/journal/213/2132226004/2132226004.pdf>
- Merugu, S., Archana Reddy, R., Pamulaparthi, R. R., & Juluru, T. K. (2023). Active Learning Pedagogy—Impact on Student Engagement, Scholastic Performance in STEM Courses. In *Lecture Notes in Electrical Engineering* (Vol. 1, pp. 651–666). https://doi.org/10.1007/978-981-19-1906-0_53
- Rincón, I., Rengifo, R., Hernández, C., & Prada, R. (2022). Educación, innovación, emprendimiento, crecimiento y desarrollo en América Latina. *Revista de Ciencias Sociales*, 28(3), 110–128. <https://doi.org/10.31876/rcs.v28i3.38454>
- Sanmiguel Ruiz, C., Alemán de la Garza, L. Y., & Gómez Zermeño, M. G. (2020). Concepto de la calidad de la educación superior virtual desde el análisis del discurso: el caso de las políticas en Colombia. *Academia y Virtualidad*, 12(1), 31–47. <https://doi.org/10.18359/ravi.3719>
- Verástegui Martínez, M., & Úbeda Gómez, J. (2022). The Role of Knowledge in Teacher Agency: A Theoretical Model Understanding. *Teoria de La Educacion*, 34(2), 237–255. <https://doi.org/10.14201/teri.26953>
- Viveros, S., & Sánchez, L. (2019). Los modelos pedagógicos y los factores de desarrollo social, tecnológico y científico que los determinan: un análisis del contexto colombiano. *Conrado*, 14(1), 318–326. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442018000500318
- Vives Hurtado, M. P. (2016). Modelos pedagógicos y reflexiones para las pedagogías del sur. *Retos y Desafíos de La Formación*, 5(11), 40–55. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/140>
- Zabala., M. A. (2019). Las tecnologías en la reconfiguración de los modelos pedagógicos contemporáneos. *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 6(3), 1–16. <https://dilemascontemporaneoseduccionpoliticayvalores.com/index.php/dilemas/article/view/1748>

VALORACIÓN DEL ELEMENTO RURAL EN LOS INFORMES PISA Y DESCRIPCIÓN DE CASOS EXITOSOS DE LA ESCUELA RURAL DESDE EL ANÁLISIS INTERNACIONAL

Olga Martínez Moure

UDIMA

1. UNA APROXIMACIÓN GENERAL AL ESTADO DE LA CUESTIÓN

1.1. Categorización general

1.1.1. *El elemento rural como constructo ambiguo*

Son múltiples las definiciones que existen para categorizar el elemento rural, puesto que los criterios son muchos y los factores, diversos. Así, podemos traer a colación los factores naturales, pero también económicos, poblacionales o urbanísticos. Quizás el elemento poblacional sea el más útil y el que tiene unos efectos prácticos más importantes. Por ello, la densidad de población se configura como el criterio esencial a la hora de tipificar un espacio. En el presente artículo nos guiaremos, precisamente, por este criterio, siguiendo la senda también de EUROSTAT o de la OCDE.

De hecho, en los diferentes estudios sobre la materia se hace incidencia en la enorme dificultad que existe a la hora de recoger datos para realizar estudios comparativos. Esta dificultad radica en la catalogación de las diferentes unidades geográficas. Además, las peculiaridades regionales son también muy importantes a la hora de determinar dichas unidades geográficas o territoriales básicas. En Galicia, por ejemplo, se utiliza con mucha frecuencia el término “parroquia” para determinar el lugar de donde una persona “se siente”, al margen de las delimitaciones político administrativas, previamente existentes (Martínez Moure, 2012).

1.1.2. *La definición del término rural según la Ley 45/2007 de diciembre, para el Desarrollo Sostenible del Medio Rural (LDSMR)*

Se partía en el epígrafe anterior de la multiplicidad de definiciones existentes para determinar la categoría de rural. También se señalaba que el elemento o factor poblacional era decisivo, cuando se trataba de tipificar un espacio en una categoría concreta. Es, precisamente, el elemento poblacional el que configura un territorio.

No en vano las zonas denominadas “España Vacía”, muchas veces pertenecientes al rural tienen esa conformación de acuerdo con los diferentes tránsitoo fluojs de personas. El hecho de que un determinado territorio no facilite la integración sociolaboral de las personas hace que se produzca el éxodo poblacional y se vacíen determiandas áreas. En este capítulo, precisamente, se parte de la importancia que tiene la educación, para lograr un tejido educativo, productivo y social.

De acuerdo con lo señalado en la Ley 45/2007 de diciembre, para el Desarrollo Sostenible del Medio Rural (LDSMR) es preciso tomar en consideración el terririo en su globalidad, por la importancia de sus recursos y porque se configura, asimismo, como una sección crucial del patrimonio cultural, con lo que cuenta con grandes posibilidades de desarrollo. Si bien esto es cierto, no es menos verdad que España tiene rezago a hora de adoptar medidas de política rural, con respecto al resto de los países de la Unión Europea (LDSMR, Ley 45/2007)

De hecho, si tomamos en consideración la política rural del resto de los países de la Unión Europea, veremos que la denominada Política de Cohesión y Política Agraria Común ha tenido tradicionalmente una gran importancia y también en la actualidad. En el caso de España, tal y como se refiere en la mencionada legislación, ha tenido que cubrirse la ausencia de una política rural propia específica y propia con la aplicación de distintos reglamentos comunitarios. Pero, según se refiere la Ley 45/2007 de diciembre, para el Desarrollo Sostenible del Medio Rural (LDSMR) es preciso una legislación sólida y adecuada para hacer un rural más sólido.

Para que la política rural española sea lo más sólida posible, debe estar alienada con lo señalado en las políticas europeas comunes y con las distintas orientaciones comunitarias, como sería, por ejemplo, la Estrategia de Lisboa de 2000 en lo que se refiere al fomento del empleo y la competitividad o también la Estrategia de Gotemburgo del año 2001, en lo que se refiere al desarrollo rural sostenible. Ambas estrategias están directamente relacionadas con el fomento y el refuerzo del sistema educativo en el rural y se encuentran también directamente alineadas con la Ley 45/2007 de diciembre, para el Desarrollo Sostenible del Medio Rural (LDSMR), objeto de comentario del presente epígrafe. Se trata, en suma, de establecer las bases necesarias para el desarrollo de una política rural propia, que pivote sobre la competitividad educativa.

2. IMPORTANCIA DE LAS EVALUACIONES EXTERNAS

El Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos, conocido PISA, en sus siglas en inglés (Programme for International Student Assessment), elaborado por la OCDE (la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico) se configura como una prueba estandarizada que mide el sistema educativo de más de ochenta países, a los efectos de determinar que países se encuentran en una situación de “rezago educativo” y poder establecer las medidas para paliar dicha situación.

Podría definirse, en suma, como un monitoreo/evaluación del progreso educativo de cada una de las naciones participantes, con lo que, a través de los resultados obtenidos, se pueden determinar la solidez de las políticas educativas que se están llevando a cabo por país. Además, al tratarse de una prueba en la que participan un número tal elevado de países, es factible establecer sinergias y análisis comparativos, dado que no solamente mide los diferentes estándares educativos, sino que también se enfatizan los diferentes escenarios (culturales, económicos y contextuales en general). Y es aquí donde radica el núcleo de nuestro trabajo, puesto que queremos mostrar que España tiene importantes núcleos rurales y es preciso considerar el tratamiento del elemento rural en los informes PISA, por sus características específicas y contextuales.

3. LA IMPORTANCIA DE LA MEDICIÓN DEL FACTOR RURAL EN LAS EVALUACIONES EXTERNAS

Como se señalaba en el epígrafe anterior el núcleo de nuestro trabajo radica en la explicación del elemento rural en los informes PISA, puesto que la “ruralía” tiene unas características contextuales que la hacen específica y particular. De hecho, puede señalarse que es preciso seguir trabajando en la sensibilización de la ciudadanía sobre la importancia del rural, puesto que existe una cierta divisoria entre el rural y el urbano. Precisamente, las Evaluaciones externas como el Informe PISA se configuran como una herramienta muy importante para mostrar esas diferencias.

En este sentido, estamos de acuerdo con Santamaría (2015) cuando señala la importancia de visibilizar y de dar protagonismo a la escuela rural.

Es cierto que PISA ofrece ciertos datos sobre la educación en el ámbito rural - considerando esta variable, en concreto, en “localización”. Siguiendo a Santamaría (2020) se puede señalar que en los informes elaborados por PISA en el año 2012 se

analizaban un número muy elevado de datos referentes al elemento rural, aunque en lo tocante al análisis de la equidad, en los años 2015 y 2018 no se ofrecía un análisis lo suficientemente detallado de la escuela rural. Si bien esto es cierto, no es menos verdad que desde el año 2015, este error metodológico y de contenido se va subsanando.

Si hacemos un rastreo en la doctrina y en los propios informes PISA se puede decir que es en el año 2003 cuando PISA analiza y considera el factor rural centrado, en concreto, en la competencia focal de matemáticas. En el 2012 se hace más sólida esta tendencia. En concreto, cabe señalar que el factor rural se toma en consideración en los informes PISA desde el mencionado año 2003 preguntando a los directores de los centros educativos cuál de las posibles definiciones engloba mejor la ubicación de la escuela, estableciendo un gradiente territorial, desde una zona rural o aldea de menos de 3000 habitantes hasta una gran urbe, que cuente con más de un millón de habitantes, es decir, con una gran densidad urbana (ISEC).

Es importante tomar en consideración este enorme gradiente de delimitación territorial, porque, en el caso de las grandes urbes, como se decía, con más de un millón de habitantes, suele haber grandes barrios marginales periféricos, con un nivel socioeconómico, en ocasiones, por debajo de la media, como consecuencia de la confluencia de múltiples factores sociológicos. Respecto al factor rural, propiamente y tal y como recoge la OCDE (2016) el informe PISA tipifica la escuela rural como aquel centro que está situado, de acuerdo con los gradientes antes ofrecidos, en una zona rural o en una aldea. Por el contrario, una escuela urbana estaría ubicada en zonas de ciudad en donde, por lo general, la densidad demográfica es mayor.

Llegados a este punto, es preciso tomar en consideración la existencia de una brecha o diferencia de localización en el gradiente urbano-rural. De hecho, según Santamaría (2020) la diferencia de medias tomando en consideración este criterio en los informes del año 2012 fue más elevada, con respecto a otros criterios.

En suma, cabe resolver que, si bien es verdad que los informes PISA se configuran como unos elementos de análisis esenciales para entender la situación del rural, cabe, sin embargo, constatar, que es preciso seguir profundizando sobre el elemento rural en estos informes, a los efectos de poder establecer una guía de buenas prácticas y a los efectos de poder accionar determinadas medidas que hagan que el rural se convierta en un lugar decididamente competitivo, para lo que el factor educativo se configura como algo esencial. Si se hace un rastreo sobre las veces que

aparece el término “rural” en los informes PISA, puede constatarse, según Santamaría (2020) que en los años 2015 y 2018 las referencias al rural son ciertamente escasas. Esta cuestión es descrita por Santamaría (2015) como una “brecha educativa urbano-rural” porque, a los efectos de solucionar una determinada situación, lo primero que debemos hacer es tener en cuenta cuáles son los datos, porque esto nos permite tener en cuenta la evolución del fenómeno. Esto es porque la propia analítica de los datos es lo que marcará la senda de las políticas educativas, tal y como señala Jornet Meliá (2016).

Siguiendo a Santamaría (2018) el informe PISA debe tomar más en consideración el elemento rural, porque ello será el primer paso para solucionar la brecha todavía existente entre el rural y el urbano. La analítica de datos, concretamente, permitiría visualizar determinados casos (Correa Betancourt, 2016).

4. DIRECTRICES PARA LA PRÁCTICA Y CASOS EXITOSOS DE ESCUELAS RURALES EN EL CONTEXTO ESPAÑOL

Tal y como refiere la doctrina el informe PISA debe tomar más en consideración el elemento rural (Santamaría, 2018) , porque ello será el primer paso para resolver la brecha todavía existente entre el rural y el urbano. Para ello, disponer de datos lo más certeros posibles (Correa Betancourt, 2016) es lo que permitirá visualizar casos, para establecer las variables y las políticas educativas, centradas en las realidades concretas.

En el caso de la escuela rural existen en el caso de España muchos casos de éxito, en los que se puede constatar el buen funcionamiento de la escuela rural. El caso de Madrid se configura como un ejemplo exitoso de buenas tasas de éxito de la escuela rural. También Castilla y León, zona muy representativa de lo que ha venido a denominarse “España Vacía”, tiene casos muy exitosos de escuela rural.

Llegados a este punto, podríamos rastrear cuáles son los factores o acicates que hacen que una escuela rural se configure como el escenario del éxito educativo. La labor del profesorado -para lo que es necesario fomentar la formación continua- y la presencia de las Nuevas Tecnologías de la Información y de la Comunicación - NTIC- (Cebeiro Belaza, 2016) se configuran como algunos de los factores esenciales para el éxito en el rendimiento del alumnado en las escuelas rurales.

Además, el número reducido de alumnos, también es un factor que permite una atención más personalizada. Se trata, en suma, de dar al rural todas las oportunidades para que sus escuelas sean competitivas y resolver lo que la OCDE denomina “gradación residencial” (OCDE, 2021)

5. ANÁLISIS DESDE LOS DATOS APLICADOS

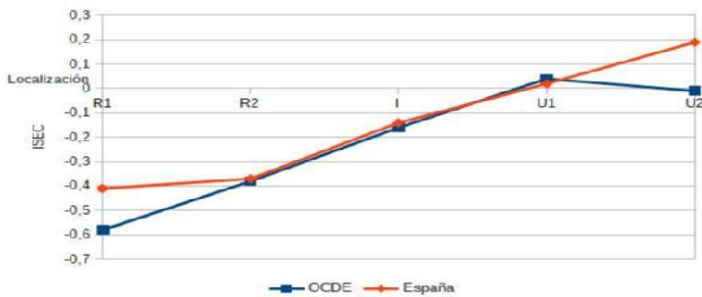
Tal y como se avanzaba en el epígrafe anterior y siguiendo a la OCDE (2021) es preciso tomar en consideración los determinados efectos negativos que podría tener la denominada “gradación residencial” (OCDE, 2021). Existen, por ejemplo, determinados factores como es la sostenibilidad que cuentan con una gran originalidad en el caso de las escuelas rurales (Santamaría, 2020: 257-258) y esta es la base para entender que la escuela rural es esencial para el desarrollo de toda la sociedad. Así se recoge, por ejemplo, en distintas iniciativas de Naciones Unidas, como podría ser, por ejemplo la denominada “Iniciativa Educación para la Población Rural”, elaborada por la ONU -Organización de Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura -FAO, varios años- o el Pacto Verde Europeo (Comisión Europea, 2019, 2020). También puede señalarse, en este mismo contexto el Programa de Acción Global, elaborado por la ONU -Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2019 y varios años).

Siguiendo a Santamaría (2020, 257-258) puede rastrearse la preocupación de la Unión Europea por la problemática de la escuela rural desde hace ya varias décadas. Es significativo señalar que en el año 2011 la U.E. puso como eje de análisis la escuela rural en su Agenda Territorial (Unión Europea, varios años) y se centró en la existencia de un riesgo de exclusión más elevado en la zona del rural, cuestión que se hacía mucho más grave cuando existía cierta falta de accesibilidad. Esto puede conllevar cierta invisibilidad, que haga que se traslade también a una falta de presencia en las estadísticas oficiales. Es preciso señalar, en todo este contexto que el Consejo Escolar del Estado señaló a las distintas administraciones educativas la importancia de incluir el concepto de “ruralidad” (Santamaría, 2020), para establecer una cierta compensación educativa (CEE, 2019, 577). Esto se comprende en un marco general de análisis, según el cual los informes PISA pueden ser la base para el emprendimiento de determinadas iniciativas legislativas relacionadas con el fomento de la educación en el rural (Santamaría, varios años). Así, según este mismo autor, el fomento de un Plan Marco de Escuela Rural debe ser la base para solucionar la segregación residencial, a la que hacíamos referencia en líneas anteriores.

Si tomamos en consideración el ISEC como indicador socioeconómico y cultural, utilizado en las evaluaciones internacionales para incluir en los análisis el factor social tenemos el siguiente análisis “aumento del ISEC al disminuir la ruralidad para el año 2018” según PISA (2018) y siguiendo a Santamaría (2020) y de acuerdo con la siguiente gráfica.

Gráfico n ° 1

Aumento del ISEC al disminuir la ruralidad. PISA 2018.

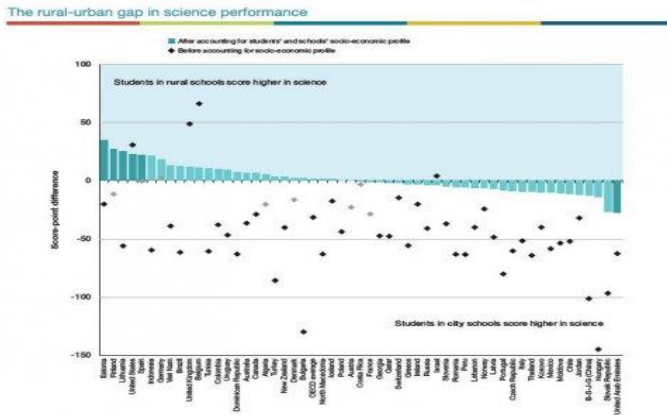


Fuente: Santamaría (2020)

Se observa, siguiendo a Santamaría (2020) que el ISEC de la OCDE es más reducido, llegando a ser negativo en muchos casos en zonas más rurales. Si nos centramos en una perspectiva internacional, siempre necesaria, a los efectos de medir y evaluar los resultados de los Informes PISA nos encontramos con que en el año 2015 las zonas rurales obtienen resultados peores que en las zonas urbanas en “resultados en ciencias”, tal y como se desprende de la interpretación del gráfico que se muestra a continuación. Las columnas con un sombreado más oscuro vendrían a representar una diferencia estadísticamente significativa. En este caso concreto, los centros rurales tendrían unos resultados mejores que los centros urbanos en países como España, EEUU, Lituania o Finlandia, este último, como es bien sabido, es un país con resultados tradicionalmente muy positivos en los informes PISA.

Gráfico n ° 2

Diferencias entre el urbano y el rural a nivel internacional en Ciencias



Fuente: <https://escuelarural.net/en-pisa-2015-a-igualdad-de>

6. LA COMUNIDAD AUTÓNOMA GALLEGA COMO CASO DE ÉXITO DE LA ESCUELA RURAL EN LOS INFORMES PISA

Concluimos el capítulo con una breve referencia a casos de éxito en Ciencias en la escuela rural en los informes PISA. Puede señalarse como ejemplo de esta realidad Galicia, que es la CCAA con las notas mejores a nivel nacional en Ciencias. La clave de este éxito puede ser atribuido al fomento del CV competencial, el refuerzo de las matemáticas y el denominado “aprendizaje basado en proyectos”. Además, se ha reforzado desde los estadíos más iniciales la revisión de libros científicos. Uno de los ejemplos de “aprendizaje por proyectos” llevado a cabo en Galicia fue el realizado en la provincia de A Coruña, que tenía las ciencias como principal hilo conductor. En concreto, fue un proyecto realizado colaborativamente con el Grupo de Acción Litoral Costera y el principal resultado de aprendizaje fue que los estudiantes conociesen los ecosistemas marítimos de la costa gallega. Además, el proyecto fue apoyado también por la Asociación para la Defensa Ecológica de Galicia y en la Universidad de Santiago de Compostela, lo que trajo como beneficio añadido el hecho de que los estudiantes comenzasen a plantearse vocaciones universitarias. La última fase del proyecto fue la elaboración de un compostador para reciclar los materiales que aparecían en las playas. Aquí se observa también la

variable sostenible que siempre tiene la escuela rural y que es uno de los elementos que más es preciso fomentar.

7. CONCLUSIONES Y REFLEXIÓN FINAL

Concluimos el capítulo con unas breves conclusiones en las que pretendemos señalar que, si bien es verdad que a los informes PISA les hace falta afinar más el análisis, a los efectos de considerar de una forma más enfática el elemento rural, también es cierto que, debido a la importancia que está adquiriendo la escuela rural desde los últimos años, cabe prever que la presencia de estos centros será cada vez mayor.

Además, las escuelas rurales se han convertido en centros competitivos que apuestan por la sostenibilidad. Por ello, se han repasado en estas páginas algunos casos de éxito en Ciencias en la escuela rural en los informes PISA. En concreto, nos centramos en Galicia, que es la CCAA con las notas mejores a nivel nacional en Ciencias. La clave de este éxito puede ser atribuido al fomento del CV competencial y al “aprendizaje basado en proyectos”. Cuestión que puede ser un ejemplo demostrativo a nivel de buenas prácticas para otras áreas territoriales.

8. REFERENCIAS

- Cebeyro Belaza, M. (2016): El secreto de una escuela de pueblo. El País. 28-12-2016.
- CEE (2019) Informe 2019 sobre el estado del sistema educativo. Consejo Escolar del Estado. Ministerio de Educación y Formación Profesional. Madrid.
- Correa Betancourt, M.(2016). El Informe PISA y su impacto en la política educativa en los últimos dieciséis años. Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana, 53(2), 1-11.
- Jornet Melià, J. M. (2016). Análisis metodológico del Proyecto PISA como evaluación internacional. RELIEVE, 22 (1), Páginas 1-25.
- Martínez Moure, O. (2012). Balnearios de Galicia. Estudio antropológico y sociosantario del Programa de Termalismo Social del IMSERSO, Ediciones del Orto, Madrid.
- OCDE (2019), PISA 2018 Results (Volume I): What Students Know and Can Do, PISA, OECD Publishing, Paris, y OECD, 2021: <https://pisadataexplorer.oecd.org/ide/idepisa/>
- Santamaría Luna, R. (2020): “La escuela rural” en Blanco, A.; Chueca, A.; López-Ruiz, J.A. y Mora, S. [Coord. y Ed.] (2020): INFORME España 2020. Universidad

Pontificia Comillas, Cátedra José María Martín Patino de la Cultura del Encuentro. Madrid. pp. 219-290.

Santamaría Luna, R. (2020): La escuela rural y las evaluaciones externas en España. PISA como ejemplo. Temps d'Educació, 59. pp. 57-90. <http://www.publicacions.ub.edu/revistes/tempsdEducacio59/default.asp?articulo=1655>

Union Europea (2011): Agenda Territorial de la Unión Europea 2020. Hacia una Europa integradora, inteligente y sostenible de regiones diversas.

ANÁLISIS DE LOS PROGRAMAS DE APOYO PSICOSOCIAL Y EDUCATIVO PARA MENORES INMIGRANTES

Olga Martínez Moure

UDIMA

1. ENCUADRE DEL PROBLEMA

Tal y como aparece reflejado en la doctrina de los últimos años, el abandono temprano de los alumnos de origen extranjero se configura como una preocupación prevalente, tanto a nivel de España como de la Unión Europea. Es, de hecho, una preocupación compartida por los países de la Unión Europea, tal y como arrojan los datos de la Red de Información sobre Educación en Europa (Eurydice). Así, resulta necesario planificar diferentes herramientas de apoyo psicosocial, que sean sólidas, a la hora de desplegar todo el apoyo psicosocial necesario para este colectivo, que, además, según señala la fuente ahora mencionada, presentan la tasa más elevada de abandono escolar en el seno de la Unión.

El abandono escolar temprano, como es bien sabido, supone una problemática social de gran prevalencia. El hecho de que los alumnos de origen extranjero en España tengan una tasa elevada de abandono escolar, supone un problema sociológico esencial. Por este motivo, la Unión Europea está realizando serios esfuerzos para la facilitación de la integración de los inmigrantes en los centros educativos, a los efectos de solucionar el problema del abandono que, como se ha dicho, puede ser el primer paso a la exclusión social. Según Eurydice la tasa de alumnos de origen extranjero que preenta abandono temprano es del 31.9 %, frente al 15.6 % de los alumnos nacionales. Esta cuestión es común (aunque con ciertas especificidades) al resto de países de la Unión Europea. Si repasamos los datos de Italia, los porcentajes de abandono prematuro son de 30.1 % de los alumnos de procedencia extranjera, frente al 12% de los alumnos nacionales. En este mismo sentido, sí que es preciso poner en valor el hecho de que, países como Holanda, Luxemburgo o Irlanda presentan las tasas de abandono escolar más reducidas, en el caso de los alumnos de procedencia extranjera.

Para realizar el análisis sociológico pormenorizado, resulta esencial considerar que los países de la Unión Europea que tienen un porcentaje de estudiantes de origen extranjero en sus centros educativos son -por este mismo orden-, Luxemburgo, Chipre y Austria. Es curioso señalar la tendencia sociológica, según la cual, la

segunda generación de inmigrantes ya cuentan con un nivel más elevado, aunque, comparativamente, sigue siendo inferior, con respecto a las tasas que presentan los alumnos nacionales. Por ello, resulta esencial poner el foco de análisis en el estudio o análisis comparativo de las políticas nacionales de promoción de la integración de la población extranjera. El apoyo psicosocial y las vías de acceso a la educación resultan parámetros esenciales.

2. METODOLOGÍA

La metodología de este trabajo de investigación tiene un doble enfoque, cuantitativo y cualitativo. Se aplica el enfoque cuantitativo, por cuanto resulta esencial ver la evolución de los datos, desde la perspectiva de los “activos por nacionalidades y nivel de formación alcanzado”, “ocupados por nacionalidad y nivel de formación alcanzado” y “parados por nacionalidad y nivel de formación alcanzado”. La fuente de procedencia de los datos ha sido el Instituto Nacional de Estadística. Además, se complementa esta perspectiva cuantitativa con un análisis cualitativo. El análisis cualitativo, en concreto, se basa en una revisión, no solamente doctrinal, sino también necesariamente normativa.

3. EL CASO DE ESPAÑA

3.1. Cuestiones preliminares

La Unión Europea tiene diversas medidas, en este sentido. En el caso concreto de España, objeto del presente capítulo, cabe señalar que es un ejemplo de buenas prácticas, en lo que a la promoción del colectivo de estudiantes inmigrantes se refiere. Esto es porque realiza una evaluación pormenorizada del apoyo psicosocial de los inmigrantes que acaban de acceder a un centro educativo. Además, no solamente evalúa el apoyo educativo, sino que también forma a los docentes en un área tan importante y tan sensible, como la referente a la integración de los inmigrantes (Comisión Europea, varios años).

Como señala Llorent-Bedmar (2013: 31-44), ante la incorporación cada vez más importante de alumnado inmigrante y procedente de distintas culturas, resulta esencial establecer “*un marco de convivencia común, que permita experimentar la diversidad como un enriquecimiento*”. Por ello, siguiendo a este mismo autor, resulta esencial mejorar en el seno de la Unión Europea las diferentes medidas existentes de integración y el diálogo intercultural.

3.2. Breve explicación de las medidas educativas para favorecer a los alumnos de procedencia extranjera

Según Alfonso Naranjo (2007), ya se puede rastrear desde finales de los años 80 del pasado siglo la tendencia que muestra la atención científica prevalente sobre la intensidad de los flujos migratorios, empezando, por lo tanto, a aparecer diferentes estudios que, desde distintas áreas, se enfrentaban a las distintas vulnerabilidades que podía tener el colectivo de inmigrantes. Esta autora señala, precisamente, que la atención a la diversidad, se configura como un reto compartido.

Contando con que la escuela es un ente esencial de socialización, resulta fundamental poner el foco de análisis en este tipo de instancias, para fomentar al máximo la integración del colectivo de inmigrantes. Así, resulta esencial promocionar distintas propuestas, encaminadas a la integración plena de este colectivo.

Así, el fomento de la igualdad, de la diversidad y la prevención al máximo del posible fracaso escolar de este colectivo son, según Alfonso Naranjo, alguno de los factores más importantes, a la hora de entender las medidas educativas que debe accionar la escuela del Siglo XXI. Esto es parejo a lo señalado por el Plan para la Atención Educativa del Alumnado Inmigrante, que pivota sobre varios ejes esenciales, que ahora señalaremos. En primer lugar, está el papel o rol del centro educativo, que es el eje central en la intervención, siempre tomando en consideración los distintos ejes o agentes educativos y poniendo en gran valor a la comunidad, a la familia, al profesorado y, por supuesto, al colectivo del alumnado. En un segundo término, tendríamos a los denominados “facilitadores de la integración”. Para una ampliación del concepto “facilitador de la integración” se remite al lector al trabajo de Corbella Santomá y Gómez Hinojosa (2010).

También es importante tener en cuenta el rol de todos los agentes sociales, para lo que resulta esencial que se establezca una gran colaboración entre todas las Administraciones. Aquí es esencial poner en valor nuevamente la formación del profesorado, en temas tan esenciales como las TIC, la diversidad o la multiculturalidad. Para una definición exhaustiva de este término, se remite al querido lector a las definiciones -ya consideradas clásicas-, de la UNESCO (1983), del Consejo de Europa (1989). Según López y López (2002) también es preciso considerar lo relativo a la mundialización y al desarrollo masivo de los medios de comunicación y NTIC. En suma, el fomento de las identidades plurales es lo que preconizan los organismos internacionales. Para un análisis de la importancia del

fomento de la diversidad cultural en el ámbito educativo se remite al lector a la obra de Muñoz Sedano (1997) y para un análisis específicamente relacionado con el impacto de esta cuestión en el currículum se remite al lector a Galino y Escribano (1990).

Una visión ya clásica de esta perspectiva de la educación de carácter multicultural, la teneos en la obra, del año 1984, “Educación multicultural y multilingüe”, de Husen y Oppen (1984).

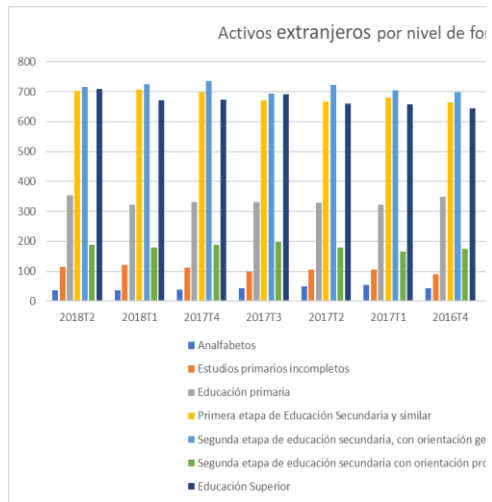
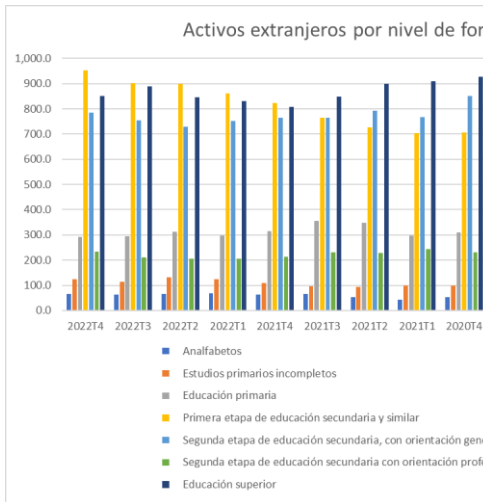
El Plan para la Atención Educativa del Alumnado Inmigrante enfatiza las cuestiones lingüísticas y culturales, a la hora de fomentar toda la situación de acogida, para lo que es necesario tomar en consideración el entorno familiar y el cuidado de la cultura autóctona del alumno inmigrante, que siempre es algo muy enriquecedor, siendo esta cuestión una de las más importantes y complejas del Plan de Atención Educativa.

Se cierra el epígrafe señalando la importancia que tiene la Ley de Solidaridad en la Educación, que tiene como principio rector básico la igualdad de oportunidades en la Educación Obligatoria. Pone, además, el foco de análisis en la importancia de fomentar las distintas intervenciones y medidas de que es preciso realizar para el alumnado que tiene necesidades educativas especiales, que es objeto ya de tratamiento pormenorizado en el Decreto 167/2003 sobre la atención al alumnado con necesidades especiales por situación de desventaja social (CEJA, 2003).

4. EL ANÁLISIS DE LAS CIFRAS

Como se señalaba al comienzo del capítulo, según Eurydice la tasa de alumnos de origen extranjero que presenta abandono temprano es del 31.9 %, frente al 15.6 % de los alumnos nacionales. Esta cuestión es común (aunque con ciertas especificidades) al resto de países de la Unión Europea. En este mismo sentido, sí que es preciso poner en valor el hecho de que, países como Holanda, Luxemburgo o Irlanda presentan las tasas de abandono escolar más reducidas, en el caso de los alumnos de procedencia extranjera.

La metodología de este trabajo de investigación tiene un doble enfoque, cuantitativo y cualitativo, como se ha dicho. En la perspectiva cuantitativa, se analizan los “activos por nacionalidades y nivel de formación alcanzado”, “ocupados por nacionalidad y nivel de formación alcanzado” y “parados por nacionalidad y nivel



Fuente: INE

Tabla n ° 2

Ocupados por nacionalidad y nivel de formación alcanzado:

Españoles:

	2022T4	2022T3	2022T2	2022T1	2021T4	2021T3	2021T2	2021T1	2020T4	2020T3	2020T2	2020T1	2019T4	2019T3	2019T2	2019T1	2018T4	2018T3	2018T2	2018T1	2017T4	2017T3	2017T2	2017T1	2016T4	2016T3	2016T2	2016T1	2015T4	2015T3	2015T2	2015T1	
Analfabetos	74	54	110	97	105	100	80	88	80	74	71	95	73	75	76	84	95	97	108	112	127	121	112	124	124	122	105	12	113	122	12	121	
Estudios primarios incompletos	101	117	148	156	160	169	163	172	169	162	173	180	170	182	178	190	190	181	173	176	182	193	195	199	199	192	193	187	183	183	183	182	
Educación primaria	415	419	4072	3894	4066	3972	4108	4185	4431	4456	4710	5482	3438	590	575	580	592	610	637	647	652	652	682	678	678	6818	6705	6862	7017	7245	7204	7596	7276
Primera etapa de educación secundaria y similar	4 910	4 210	4 314	4 243	4 2917	4 2859	4 3041	4 1993	4 2746	4 2489	4 1613	4 4984	4 5851	4 6174	4 6287	4 5591	4 5913	4 5423	4 6754	4 5214	4 5830	4 4614	4 5814	4 45820	4 50930	4 52000	4 40560	4 37530	4 33670	4 43030	4 40830	4 26930	
Segunda etapa de educación secundaria con orientación general	13973	13233	15945	15081	15383	15411	15478	17785	18072	19778	17587	18809	19964	19307	19449	18785	19428	19393	190140	187320	19410	188330	193770	195280	194050	192530	188240	186730	186930	185930	189040	187930	
Segunda etapa de educación secundaria con orientación profesional (incluye educación postsecundaria superior)	16373	16825	18878	18061	18851	18864	19719	19870	18304	17722	16714	17271	18633	18854	17968	19619	19922	19910	194260	168430	169330	165280	164270	162530	162030	160930	163280	159830	158030	161200	155300	149830	
Educación superior	8150	82376	84937	83278	83866	82283	80979	78927	78726	77903	76469	77931	78609	78668	77903	76844	74944	75852	748330	738030	74190	736780	728030	71800	70830	708830	702140	697930	698640	683030	682100	675480	

Fuente: INE

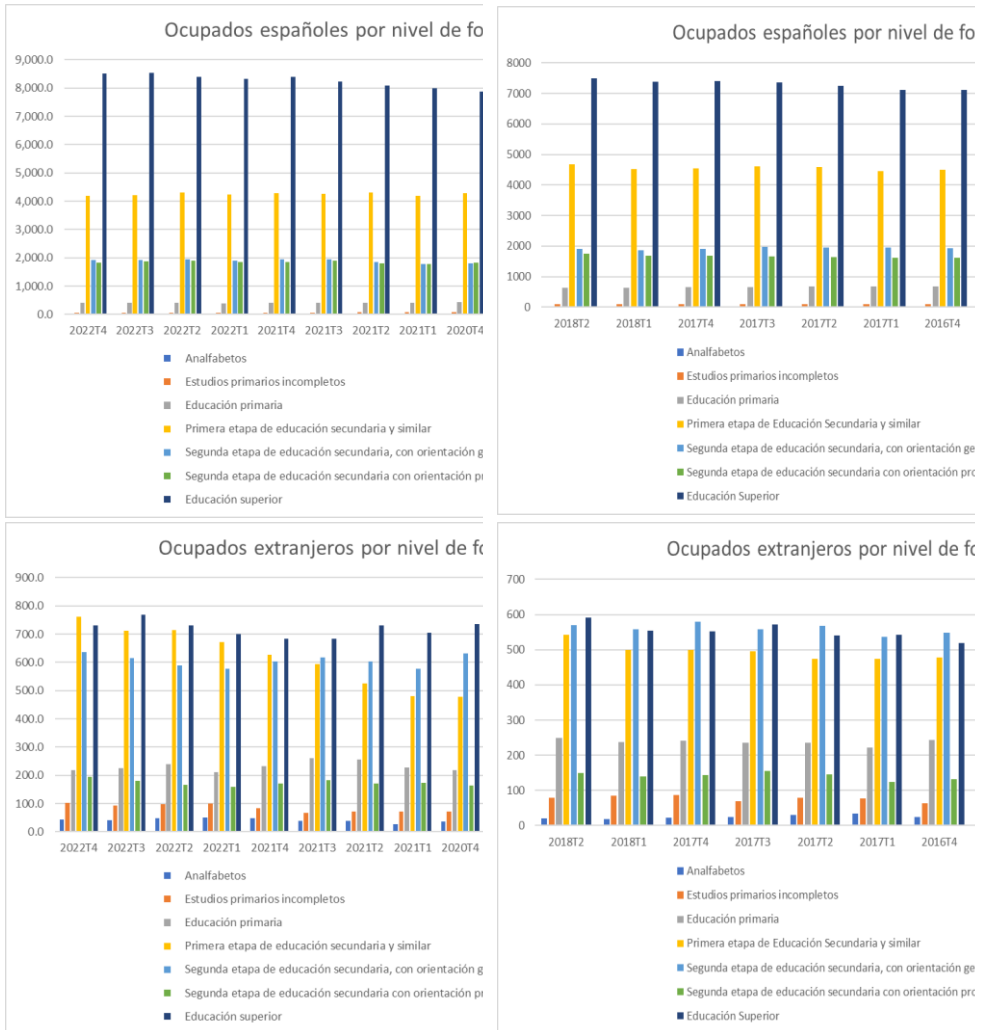
Extranjeros:

	2022T4	2022T3	2022T2	2022T1	2021T4	2021T3	2021T2	2021T1	2020T4	2020T3	2020T2	2020T1	2019T4	2019T3	2019T2	2019T1	2018T4	2018T3	2018T2	2018T1	2017T4	2017T3	2017T2	2017T1	2016T4	2016T3	2016T2	2016T1	2015T4	2015T3	2015T2	2015T1
Analfabetos	438	414	482	492	492	393	378	270	388	292	305	343	262	292	278	245	192	207	19	224	25	259	335	249	262	234	345	315	275	363	27	
Estudios primarios incompletos	103	129	169	110	122	178	107	70	76	76	63	64	64	82	719	639	845	853	794	842	863	694	787	782	628	702	725	745	731	78	697	834
Educación primaria	2017	2252	2401	2118	2324	2609	2884	2266	2784	2187	2183	2376	2502	2378	2321	2333	2446	2553	290	2383	2422	2363	2242	222	2423	2202	2621	218	2268	2310	227	2274
Primera etapa de educación secundaria y similar	2621	2787	2793	2725	2678	2815	2868	2807	2774	2658	2817	2819	2791	2899	2853	2860	3333	3328	3418	4984	5002	4948	4747	4756	4775	4644	4424	4388	4485	4311	4208	3899
Segunda etapa de educación secundaria con orientación general	6356	6342	5894	5778	6032	6183	6039	5770	6306	6004	5903	6071	6320	6050	6368	6110	5949	5809	5839	598	5786	5805	5878	5853	5487	5921	5473	5233	5213	5407	599	5045
Segunda etapa de educación secundaria con orientación profesional (incluye educación postsecundaria superior)	862	901	872	887	910	937	913	918	948	950	981	911	978	1009	1010	984	1014	1014	1027	105	1052	1048	1048	1026	1017	1035	1033	1043	1042	1019	1019	
Educación superior	7311	7682	7302	7006	6849	6840	7009	7305	7355	7256	6917	7478	7361	7320	6880	6474	6455	6092	5806	5845	5531	5715	5406	5417	5914	5285	5111	4992	5102	4989	5077	507

Fuente: INE

Gráfico n ° 2

Ocupados por nacionalidad y nivel de formación alcanzado:



Fuente: INE

Tabla n° 3

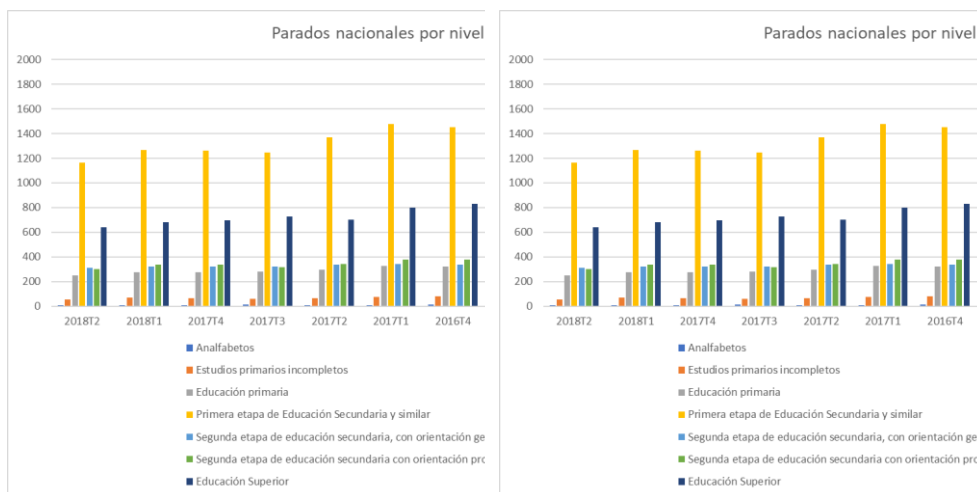
Parados por nacionalidad y nivel de formación alcanzado:

	España														Extranjeros													
	2018T2	2018T1	2017T4	2017T3	2017T2	2017T1	2016T4	2016T3	2016T2	2016T1	2015T4	2015T3	2015T2	2015T1	2018T2	2018T1	2017T4	2017T3	2017T2	2017T1	2016T4	2016T3	2016T2	2016T1	2015T4	2015T3	2015T2	2015T1
Analfabetos	8,2	8,4	10,2	14,3	9,4	9,6	10,9	11,6	11,7	10,8	12,4	12,3	13	14,7	17	17,5	17,7	19,6	19,6	21,2	19,5	21,3	19,9	22,4	22,9	26,3	27,4	30,8
Estudios primarios incompletos	54,8	70,6	65	61,5	62,6	74,8	78,4	84,1	87,3	83,6	89,9	92,7	86,1	84,8	35	38	27,5	30,4	27,8	30,3	28,4	28,6	31,7	34,5	39,4	45,3	62,3	51,5
Educación primaria	247	274,7	276,4	282,5	297	326,2	323,4	335,7	351,7	362,7	372	397,8	419,3	454	103,3	84,7	88,8	95,1	94,3	100,2	105,2	122,8	139,6	177,6	169,8	223,3	151,5	144,1
Primera etapa de educación secundaria y similar	1165,9	1265,7	1263	1244,8	1287,9	1471,5	1449,3	1472,3	1555,3	1645,7	1638,3	1661,1	1779,1	1865,5	91,7	207,7	197,2	171,4	192,1	201,5	197,2	179,9	221,1	210,1	196,9	207,1	220,3	263,5
Segunda etapa de educación secundaria, con orientación general	309,2	323,4	319,1	321,3	355,8	341,6	358	346,5	388,8	373	377,2	395,8	426,4	430,3	145,8	167	158	134,2	155,5	167,9	168,9	155,4	174,6	181,4	179,3	163,5	194,3	221,2
Segunda etapa de educación secundaria con orientación profesional (incluye educación postsecundaria no superior)	3017	334,9	337,9	318,2	343,7	376,4	379,2	372,3	411,7	445,8	436,4	473,3	452,4	486,7	37,8	40	45,9	43,1	33,8	41,9	43,3	47,7	51,1	58,5	52,2	67,4	62,9	83,2
Educación superior	637,7	679,7	693,8	729	701,2	769,9	830	859,8	892,3	876,4	900,7	944,8	991,0	997,1	119,9	116	120,4	120,2	118,7	117,1	124,8	115,5	116,7	118,2	140,8	124,9	122,7	117,2

Fuente: INE

Gráfico n° 3

Parados por nacionalidad y nivel de formación alcanzado:



Fuente: INE

5. CONCLUSIONES

Tras el análisis de las cifras, se puede observar tendencias muy dispares, cuando se analizan los datos según “activos por nacionalidades y nivel de formación alcanzado”, “ocupados por nacionalidad y nivel de formación alcanzado” y “parados por nacionalidad y nivel de formación alcanzado”. Vistas estas tendencias, también se ha enfatizado que España tiene factores de gran importancia para reducir al máximo las elevadas tasas de abandono escolar de la población inmigrante, como es el caso de evaluación pomenorizada del apoyo psicosocial de los inmigrantes que acaban de acceder a un centro educativo. Además, no solamente evalúa el apoyo

educativo, sino que también forma a los docentes en un área tan importante y tan sensible, como la referente a la integración de los inmigrantes (Comisión Europea, varios años). A nivel de la Unión Europea, es preciso poner en valor el hecho de que, países como Holanda, Luxemburgo o Irlanda presentan las tasas de abandono escolar más reducidas, en el caso de los alumnos de procedencia extranjera.

6. REFERENCIAS

Alfonso Naranjo, B. y Andivia Romero, C. (2007). Atención a la diversidad. En J. García. (Ed.), *Atención a la diversidad: una responsabilidad compartida*. Editorial de la Universidad de Huelva.

CEJA. (2001): Plan de Atención Educativa del Alumnado Inmigrante.

https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Nu_mero_15/MARIA%20DEL%20PILAR_FERNANDEZ_1.pdf

CEJA. (2003): Decreto 167/2003 sobre la atención al alumnado con necesidades educativas especiales por situación de desventaja social.

Comisión Europea (2023). Aspectos clave del sistema educativo. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/es/national-education-systems/spain/espana>

Corbella Santomá, S. y Gómez Hinojosa, A.M. (2010). Características de las familias adoptivas que facilitan la adaptación y consideraciones sobre los aspectos facilitadores de la integración, 159: 1-15. <https://recercat.cat/handle/2072/227726>

Galino, Á. y Escribano, A. (1990). *La educación intercultural en el enfoque y desarrollo del curriculum*. Madrid: Editorial Narcea.

Hussen, T. y Oppen, S. (1984). *Educación multicultural y multilingüe*: Editorial Narcea

INE (2023). Estadísticas. www.INE.es.

López, M^a C. (2002). *Diversidad sociocultural y formación de profesores*. Bilbao: Ediciones Mensajero.

Llorent-Bedmar, V. (2003). Inmigración y educación para la diversidad en la Unión Europea. *Revista Internacional de Investigación e innovación educativa*, 13, 31-44. https://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/8170/Inmigracion_y_educacion.pdf?sequence=2

Muñoz Sedano, A. (1997). *Educación intercultural. Teoría y práctica*. Madrid: Escuela Española.

EDUQUEMOS LA CONCIENCIA EMOCIONAL DE NIÑOS Y NIÑAS EN ALGUNOS CONTEXTOS VULNERABLES DE POPAYÁN (COLOMBIA)

Ingrid Selene Torres Rojas

Corporación Universitaria Autónoma del Cauca

Adriana Gissela Leiton Rivera

Corporación Universitaria Autónoma del Cauca

Jorge Eduardo Orozco Álvarez

Corporación Universitaria Autónoma del Cauca

1. INTRODUCCIÓN

La educación emocional prevalece cada vez más en los contextos educativos, por tanto, este capítulo presenta los resultados de una investigación que tuvo como objetivo educar en la conciencia emocional a niños y niñas, entre los cinco y los siete años de edad, en situación de vulnerabilidad que cursan el grado de transición de algunas Instituciones Educativas de Popayán, Colombia. Este se abordó desde el paradigma sociocrítico con la metodología de Investigación-Acción, aplicando 20 estrategias pedagógicas en cuatro momentos: diagnóstico, preparación y diseño, implementación y reflexión, y evaluación de resultados. Como resultado, se demostró que la conciencia emocional, al ser considerada una condición primaria, contribuye al despliegue de la personalidad y a su desarrollo integral. Este proceso permitió trabajar con emociones (tristeza, alegría, amor, miedo, ira y gratitud), aportando a la calidad de vida, en las habilidades de comunicación, resolución de conflictos y toma de decisiones con estrategias lúdico-pedagógicas (danza, arte, pintura, dramatización, juegos grupales, entre otras).

La educación emocional es la formación que busca el desarrollo de estrategias para la mejora del bienestar personal y social (Bisquerra, 2003). El modelo pentagonal de Bisquerra sugiere trabajar cinco competencias básicas: conciencia, regulación, autonomía, competencia social, y competencias para la vida y el bienestar. Por otro lado, la conciencia emocional es entendida como la capacidad de ser consciente de sus propias emociones y las de los demás (Perera Medina, 2017). La formación de esta habilidad es de gran importancia en las personas, porque contribuye a mejorar la capacidad de expresarse y gestionar sus propias emociones en cambios significativos que, a su vez, permiten convertirse en un ser humano capaz de asumir las consecuencias de sus propios actos, posibilitando la interacción en diferentes contextos.

2. METODOLOGÍA

La metodología parte del paradigma sociocrítico, con enfoque cualitativo, el cual implica recopilar y analizar datos para comprender conceptos, opiniones y experiencias (cualidades) de un fenómeno de una parte de la realidad (Quecedo et al., 2002). Para este caso, se busca describir, a partir del diseño Investigación Acción (IA), la experiencia de implementar algunas estrategias pedagógicas en el aula. Elliot (2000) afirma que, en este tipo de estudio, el docente que investiga dando solución a una problemática la cual surge desde la cotidianidad de la vida escolar, posibilita la generación de iniciativas innovadoras y permite acciones sintonizadas en un contexto cambiante.

2.1 Fases de la Investigación

Las fases se realizaron a partir de la Investigación Acción y se dividen en cuatro momentos:

Momento I: Diagnóstico. Se evalúa la conciencia emocional en los niños y niñas de transición en las instituciones educativas, a través de la aplicación de una prueba elaborada por el semillero de investigación DHASA, la cual es validada por expertos.

Momento II: Preparación y Diseño. En esta etapa se desarrollan las estrategias pedagógicas, apoyándose en planes de aula a partir de la teoría de Pellicer (2015).

Momento III: Implementación y Reflexión. Se aborda en dos procesos, la observación participante que se registra en los diarios de campo y el proceso de la reflexión, donde se analiza lo encontrado en los registros de observación.

Momento IV: Evaluación y Resultados. Se determinan los cambios presentados en los niños y niñas de las instituciones educativas, para comparar el antes y el después.

2.2 Materiales

Durante el proceso investigativo se aplicaron técnicas e instrumentos como la observación participante, diarios de campo, estrategias pedagógicas y se utilizó el plan clase. Además, una prueba para evaluar la conciencia emocional. Logrando impactar a los niños de transición con estrategias que permitieron un aprendizaje significativo en el manejo asertivo de las emociones, lo que permitió obtener un proceso de intervención pedagógica en el aula.

2.3 Participantes

La población se determina a partir de un muestreo no probabilístico e intencional, conformado por 77 niños y 69 niñas para un total de 146 estudiantes entre los 5 y 7 años de edad –como se muestra en la Tabla 1–, quienes cursan transición en dos Instituciones Educativas de Popayán, ubicadas en las comunas 2 y 6, de estratos 0 y 1. Además, es una población vulnerable, puesto que muchos de ellos son desplazados por la violencia, con familias desestructuradas, sin estudios y en situación de alta pobreza.

Tabla 1.

Población estudiada.

Institución educativa	Cantidad cursos	Número niños	Número niñas	Total, estudiantes
Institución Educativa 1	1	16	9	25
Institución Educativa 2	1	11	10	22
Institución Educativa 3	1	16	13	29
Institución Educativa 4	3	34	37	71

Nota. Elaboración propia, a partir de los datos obtenidos de las Instituciones Educativas.

3. MARCO TEÓRICO

El sistema educativo colombiano define la educación preescolar como un derecho impostergable de la persona, el cual tiene como objetivo fomentar e instruir en el desarrollo afectivo y espiritual del niño, teniendo en cuenta que es un proceso de formación permanente y social que establece la calidad humana de la persona, brindándole dignidad y calidad por el cumplimiento de sus fines en la formación de valores, capacidad intelectual y física (Alarcón, 2013; Ministerio de Educación Nacional, 2014). Por ende, es fundamental el abordaje de la educación emocional. La educación debe aportar al desarrollo de las emociones, las cuales son definidas como respuestas o reacciones que presenta el cuerpo humano ante cambios o estímulos que se reflejan en nuestro entorno, y que se experimentan a través de cambios conductuales y gestuales. Entre ellas se encuentran:

Alegría. Es el estado de ánimo que se produce en el individuo cuando cree haber alcanzado una meta. Además, propicia la paz interior, enfoques positivos y, al mismo tiempo, anima a conquistar nuevas metas (Vargas et al., 2017).

Amor. Es el resultado compuesto de la actividad global realizada por el niño. Este está totalmente a gusto con lo que hace, al punto que desborda una serie de emociones positivas mientras la realiza. (Gómez Pérez y Calleja, 2016).

Gratitud. Es un valor humano que hace que la persona reconozca actitudes y acciones de otros que recibió en un momento de necesidad y vulnerabilidad (Pérez, 2019).

Tristeza. Es una emoción donde el niño abarca los sentimientos de soledad, apatía, autocompasión, desconsuelo, melancolía, pesimismo y desánimo. A nivel cognitivo se produce una falta de interés y de motivación por actividades (Cuervo Martínez e Izzedin Bouquet, 2007).

Enojo. Es una emoción que tiene como función disponer la necesidad de defensa y poner límites, esto quiere decir que el estado de ánimo se altera y se predispone con rabia, desbordando sentimientos de agresividad y desesperación. (Fernández Poncela, 2022).

Por lo tanto, en esta investigación se trabajó con las competencias básicas según el modelo pentagonal de Bisquerra, donde la conciencia emocional está definida como la capacidad de poder expresar y reconocer sus propias emociones y las de los demás en la sociedad. Es decir, dar nombre a las emociones, comprender qué son, acompañado de las otras competencias básicas como la regulación, autonomía emocional, competencia social y competencias para la vida y el bienestar (Bisquerra, 2003).

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

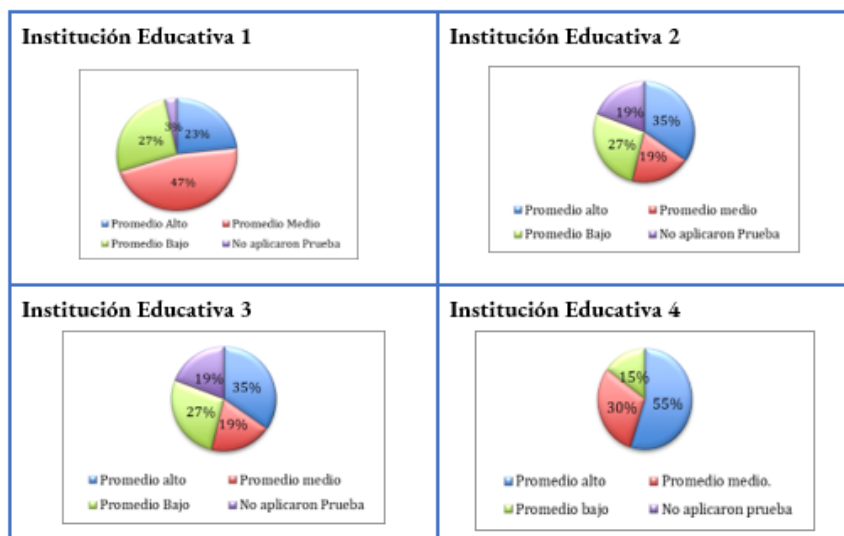
4.1 Resultados del diagnóstico

Se aplicó la prueba valorativa de la conciencia emocional y se analizaron los promedios de calificación, para poder llevar a cabo la implementación del plan de acción que, en este caso, es la estrategia pedagógica que busca conocer y educar las emociones básicas. Para analizar los resultados se tiene en cuenta que los promedios se dividen en: Bajo (B), Medio (M), Alto (A) y No Aplicaron (N.A). De esto, se encontró que la mayor parte de los niños solo conocen una a dos emociones –como la alegría y la tristeza– de las seis evaluadas (amor, alegría, gratitud, tristeza, enojo y miedo).

Cuando se reconoce las emociones agradables (alegría, gratitud, amor) se fortalece el bienestar personal, por lo tanto, al aplicar pruebas de competencias sociales y emocionales con este grupo poblacional, se obtienen beneficios para su contexto social y afectivo, contribuyendo a la mejora de su autoestima, efectividad y empatía (Alpízar y Salas, 2010). Asimismo, de las cuatro instituciones se observó que en la mayoría prevalece el promedio Medio, teniendo en cuenta que la Institución Educativa 1, tuvo un promedio de 47%, seguido de la Institución Educativa 4 con un 30% y la Institución Educativa 2 y 3 con un 19%. No obstante, el promedio Alto se presenta en varias instituciones con 35%, 35% y 55%, y con el 47% con evaluación en promedio Medio.

Figura 1.

Resultados de la evaluación de la conciencia emocional.



Nota. Elaboración propia.

4.2 Resultados de la Implementación del Plan de Acción

Para esta fase se llevó a cabo la implementación de los planes de clase, donde se describió cada una de las actividades pedagógicas, permitiendo llevar el seguimiento y el análisis a través de la observación participante en el logro de los aprendizajes. Las estrategias se retomaron a partir de Pellicer (2013) y se describen en la Tabla 2, donde se planificaron los 20 momentos aplicados. De igual forma, los diarios de campo se codificaron de la siguiente manera: DC 1, 2, 3, etc. (Diario de campo y el

número), -NM - NF (NM cuando es masculino y NF cuando es femenino) -KFM-12 (letras que codifican los nombres y un número).

Tabla 2.

Talleres para evaluar la conciencia emocional.

Título	Objetivo
1. La danza emocional	Identificar emociones mediante el movimiento
2. Emoticones emocionales	Identificar las emociones (alegría, tristeza, ira)
3. Sonidos y emociones	Identificar las emociones generadas por los sonidos
4. Tacto y emociones	Tomar conciencia de las emociones en uno mismo
5. Expresando emociones	Identificar emociones mediante el movimiento
6. Descubriendo emociones	Reconocer las emociones de uno mismo y la de los demás
7. Legitimando emociones	Entender la normalidad de sentir todas las emociones
8. Pintando emociones	Expresar emociones a través del arte
9. Plastilina emocional	Tomar conciencia de las emociones que sentimos a través del arte
10. Situaciones emocionales	Identificar las emociones experimentadas en situaciones diferentes.
11. ¿Cómo se sienten los dibujos animados?	Identificar las emociones en los personajes y en uno mismo
12. Sombreros emocionales	Detectar la expresión emocional de cada emoción
13. Rompecabezas emocional	Desarrollar una buena percepción de las propias emociones
14. Encontrar pareja	Identificar la emoción propia y la de los demás
15. Donde está la emoción que busco	Agudizar el conocimiento propio y los demás
16. Pañuelo emocional	Agudizar el autoconocimiento emocional
17. Las consignas emocionales	Expresar emociones a través del juego
18. ¡Alto! Emocional	Reconocer las propias emociones
19. Sopa de letras	Reconocer las palabras que son emociones
20. Construyendo palabras	Expresar las emociones a través del cuerpo

Nota. Elaboración propia de acuerdo con la teoría de Pellicer (2013).

Al finalizar la implementación de las estrategias, se pudo obtener relatos de los niños y niñas acerca de sus preferencias en las actividades. Dos de ellos, por ejemplo, sirvieron de evidencia para corroborar el impacto del punto “danza emocional”, al afirmar: “profe, pero ponga canciones de J Balvin o canciones de reggaetón y yo así también bailo” (DC2-NM-KFM-12), “profe repitamos todas las canciones porque yo todavía no estoy cansado y queremos seguir bailando, por favor” (DC2-NM-AB-1). Lo que llevó a repetir hasta tres veces algunas canciones, demostrando cómo a través de la danza se expresan emociones.

La otra estrategia que gustó mucho fue la “plastilina emocional”, donde se evidenció que a los niños les encantan trabajar las emociones a través de la lúdica con la motricidad fina. Esto se debe a que el acto de trabajar con las manos el moldeado, permite llevar a cabo el control de las emociones, un mayor impacto a la hora de aprender, mayor motivación y atención en el proceso. Åkerfeldt et al. (2022), definen también que en la niñez se requiere involucrar actividades que les llame la atención, llevando a que los maestros mejoren la planeación con estrategias que despierten el interés por aprender y generar expectativas que les permita actuar asertivamente en diferentes contextos.

4.3 Impacto del Plan de Acción

En esta fase se realizó una evaluación para analizar el impacto de los resultados de las estrategias pedagógicas, para esto se aplicó el mismo instrumento utilizado al inicio de la ejecución y se comparó, de ahí se encontró que los promedios en la competencia de conciencia emocional subieron de Bajo y Medio a Alto.

Por tanto, se destaca que los resultados fueron satisfactorios, ya que, al finalizar el plan de acción, los estudiantes aprendieron a reconocer en ellos mismos otras emociones que desconocían, como: amor, gratitud, enojo y miedo. Además, se obtuvo un cambio significativo en la implementación de estrategias pedagógicas, puesto que, permitió fortalecer la conciencia emocional sobre el manejo de las emociones y la comprensión de estas en situaciones cotidianas de la vida.

5. CONCLUSIONES

Se generó un gran impacto en los niños y niñas a través de las temáticas y actividades propuestas y desarrolladas, llevando a que docentes, estudiantes y padres de familia entendieran la importancia que juegan las emociones en la vida de las personas y cómo estas les ayudan a enfrentar distintas situaciones que les pasan en la vida cotidiana.

De igual forma, el proceso contribuyó a toda la comunidad educativa de varias instituciones de la ciudad de Popayán, puesto que se nutrieron de estrategias que permitieron llevar a cabo una excelente pedagogía sobre la formación de la conciencia emocional. Lo que generó interacción entre los niños y niñas y despertó su interés por conocer y utilizar las emociones de forma asertiva para resolver problemas en cualquier contexto.

Así mismo, se evidenció que los niños y niñas de las instituciones en las que se realizó la evaluación no tenían claro qué son y cuáles son las emociones, de hecho, eran muy pocos los que podían identificar solo las emociones de felicidad y la tristeza. Sin embargo, posterior a la ejecución del plan de acción, esta población pudo identificar las otras emociones.

Por último, a través de las acciones pedagógicas propuestas, es posible reconocer y educar las emociones de los niños. De esta forma, las experiencias personales se convierten, por un lado, en desafíos para los maestros y las maestras, por otro lado, en una oportunidad para atrapar la atención de los niños y hacer que sientan el deseo de conocer sus propias emociones para llegar a manejarlas adecuadamente en el contexto escolar y fuera de este.

5. REFERENCIAS

- Åkerfeldt, A., Kjällander, S., Mannila, L., & Heintz, F. (2022). Exploring programming didactics in primary school - a gender perspective. *2022 IEEE Frontiers in Education Conference (FIE)*, 1–7. <https://doi.org/10.1109/FIE56618.2022.9962386>
- Alarcón, C. (2013). *Estrategia de atención integral a la primera infancia. Fundamentos políticos, técnicos y de gestión* (De cero a siempre). https://www.mineducacion.gov.co/1759/articulos-177829_archivo_pdf_fundamentos_ceroasiempre.pdf
- Alpízar, H., & Salas, D. (2010). El papel de las emociones positivas en el desarrollo de la Psicología Positiva. *Revista Electrónica de Estudiantes*, 65–83. DOI: 10.15517/wl.v5i1.1188
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa, RIE*, 21(1), 7–43. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=649432&orden=238105&info=link%5Cnhttp://dialnet.unirioja.es/servlet/extart?codigo=649432>
- Cuervo Martínez, A., & Izzedin Bouquet, R. (2007). Tristeza, Depresión y estrategias de autorregulación en Niños. *Tesis Psicológica*, 2(1909–8391), 35–47 <https://www.redalyc.org/pdf/1390/139012670004.pdf>
- Cynthia Pérez, G. (2019). *Aportes desde la psicología educativa para el desarrollo de los valores y ética profesional Contributions from the educational psychology for the development of values and professional ethics.*

- Fernández Poncela, A. M. (2022). Enojo y elecciones. *Iztapalapa. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 1(92), 247–280. <https://doi.org/10.28928/ri/922022/aot4/fernandezponcelaa>
- Gómez Pérez, O., & Calleja, N. (2016). *Revista Mexicana de Investigación en Psicología Regulación emocional: definición, red nomológica y medición*. www.revistamexicanadeinvestigacionenpsicologia.com
- Ministerio de Educación Nacional. (2014). Sentido de la educación inicial. In *Serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral* (Issue 20). http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-341810_archivo_pdf_sentido_de_la_educacion.pdf
- Pellicer, M. C. (2015). *La inteligencia que aprende, la inteligencia ejecutiva explicada a los docentes* (Santillana Educación).
- Perera Medina, C. (2017). *Conciencia Emocional y Regulación Emocional* [Universitat de Barcelona]. <http://hdl.handle.net/2445/118533>
- Quecedo, Rosario, Castaño, & Carlos. (2002). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Psicodidáctica*, 14, 5–39. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17501402>
- Vargas, O. R., Giraldo, Y. N. G., & Trujillo, M. L. M. (2017). La emoción como estrategia movilizadora de la acción política de niños, niñas y adolescentes. *Revista Lasallista de Investigación*, 14(2), 152–159. <https://doi.org/10.22507/rli.v14n2a14>

EL FOMENTO DE LA PARTICIPACIÓN ESCOLAR EN LOS GRADOS DE INFANTIL Y PRIMARIA

Cruz Flores-Rodríguez

Universidad de Extremadura

María Ángeles García-Gil

Universidad de Extremadura

1. INTRODUCCIÓN

El principio fundamental que mantiene en movimiento la rueda democrática es la participación política de la sociedad civil. De una forma u otra, colectivos e individuos se relacionan entre sí en un debate comunitario en el que poner en común deseos, intereses, necesidades y reivindicaciones. Un debate que busca incorporar, y tener en cuenta, la diversidad propia de una sociedad democrática. Sin embargo, los procesos de participación aún tienen que ensanchar determinados espacios para dar cabida a distintos colectivos, entre ellos, el de la infancia y la adolescencia. Un ejercicio que comienza con el reconocimiento del sujeto político que, en justicia, representan (Pérez, 1996; Seoane, 2010).

La participación pública representa una nueva ventana de oportunidad para la infancia y la juventud. No se trata de reconocer y hacer buenos los derechos y libertades conquistados a lo largo del Siglo XX, sino de reivindicar un lugar propio y significativo en los procesos de debate político. De esta forma, evitamos el despotismo con el que sus necesidades y demandas han sido tratadas. Un despotismo *ilustrado* y bienintencionado, pero ajeno a la voluntad real de quienes poseen su propia voz. Para hacer bueno este planteamiento, es necesario tener en cuenta no solo los espacios de libertad negativa (Berlin, 2002), que ya han venido demostrando cierta sensibilidad ante estas demandas. No se trata solo de ampliar los espacios y los canales públicos, sino además de adaptarlos a los nuevos sujetos. Por otra parte, se precisan garantías materiales y culturales que fomenten el surgimiento de la libertad positiva en la ciudadanía. Un requisito para el que el Estado es también competente.

En segundo lugar, una vez señalados los muros públicos, es preciso tener en cuenta la formación específica que habilite para participar de manera efectiva y responsable. Y, en este sentido, y tal y como nos recordaba Aristóteles, “lo que es común, debe aprenderse en común” (Aristóteles, 2019, p. 177). A este respecto, es importante

señalar que, puesto que las dinámicas públicas de participación responden a un *modus operandi* marcado por la democracia, y el Estado asume la responsabilidad de cuidar y fomentar ese espacio, es también su función proveer de los conocimientos y habilidades necesarios a la ciudadanía para que se desenvuelva en él.

En la presente comunicación ponemos el foco sobre la formación universitaria de profesionales encargados de asumir este reto. El objetivo es realizar un acercamiento a la realidad de la formación docente en el fomento de la participación escolar, involucrando y dando voz a los agentes implicados.

2.PARTICIPACIÓN ESCOLAR

El pensamiento clásico tuvo en cuenta las vicisitudes que acompañan a los regímenes democráticos. Para ofrecer respuestas funcionales (y atemporales), elevaron el pensamiento hasta alcanzar una perspectiva suficiente como para divisar las líneas fundamentales que determinan las fronteras de la democracia. Este ejercicio permitió establecer los cimientos que aún hoy sostienen nuestros sistemas políticos: participación, deliberación, voluntad popular, etc. Y, por encima de todo, la inevitable apreciación de la participación ciudadana, que implica el gobierno de los muchos (Aristóteles, 2019). Esta cuestión es clave en la formación de Estados democráticos, pero también en su crecimiento y mejora. La democracia no es un fin en sí misma, sino que se trata de un medio para que la ciudadanía se autogobierne.

Como herramienta de participación que es, la democracia se aprende, se entrena y se interviene. No pertenece a nadie más que a la ciudadanía que la sostiene, que participa en ella y de ella según las normas que todos nos damos a nosotros mismos. Esta declaración entraña un problema inherente a la naturaleza misma de la democracia: no se trata solo de dar voz y recoger los testimonios que conforman la diversidad social, sino además canalizar su participación, de manera que cada uno pueda sentirse identificado en el movimiento político social sin que nadie quede excluido a través de mecanismos perversos como la tiranía de la mayoría (Berlin, 2002; Bobbio, 1986). Como vemos, la democracia no solo se nutre de espacios públicos, sino de voluntades individuales que deben convergir en un interés plural y ético. Y para ello es fundamental un *ethos* común que permita dicha participación constructiva, alejada de la violencia y de las exclusiones.

Aristóteles ya reflexionó sobre la conveniencia de una educación común que establezca los cauces públicos de participación:

Como el Estado todo solo tiene un solo y mismo fin, la educación debe ser necesariamente una e idéntica para todos sus miembros (...). Lo que es común debe aprenderse en común, y es un grave error creer que cada ciudadano es dueño de sí mismo, siendo así que todos pertenecen al Estado, puesto que constituyen sus elementos y que los cuidados de los que son objeto las partes deben concordar con aquellos de los que es objeto el conjunto. (Aristóteles, 2019, p. 177).

Este espíritu, agazapado durante siglos en contextos absolutistas y totalitarios, pero enchido en la Modernidad liberal, ha acompañado a numerosos pensadores y teóricos de la educación. Locke ya reivindicó una nueva educación para un nuevo tiempo, marcado por el liberalismo, el nacimiento de los Estados naciones, las democracias y la globalización. Abandonando la visión determinista vital, hegemónica en la Edad Media, Locke señala la posibilidad de que cada individuo pueda llegar a ser el dueño de su propio destino. Para ello, apoya su hipótesis en la teoría de la *tabula rasa*, por la que la ciudadanía no es quien es por capricho divino, sino que “de todos los hombres con que tropezamos, nueve partes de diez son lo que son, buenos o malos, útiles o inútiles, por la educación que han recibido” (Locke, 2012, p. 31).

Este pensamiento inspiró una nueva concepción del ser humano social, no determinado por y para la comunidad, sino perteneciente a ella en calidad de sujeto activo. Un pensamiento que atravesaría el individualismo inglés y llegaría, con los matices propios del continente, a la obra de Rousseau. El ginebrino, conciente de este cambio de paradigma, se empeña en dar un paso más allá, y señalar las cuestiones que le quedan pendientes a Locke. Inspirado en las primeras experiencias democráticas de Suiza, Rousseau vira hacia el aristotelismo para señalar el carácter comunitario de los individuos. Nadie es quien es en sociedad sino por su lugar en ella y su capacidad para intervenir. De esta forma, la aspiración rousseauiana no está en la formación individual de sujetos activos, sino en una educación humanista que mira de reojo a la comunidad de la que forma parte. Así, surge una de las ideas más características del pensador: la voluntad general (Rousseau, 1999). De esta manera, Rousseau resuelve el problema que plantea la conjugación de la libertad individual y la búsqueda legítima del interés propio con los fines legítimos a los que aspira la comunidad. La voluntad general no es una suma de voluntades, sino la manifestación de una voluntad plural que busca no solo el mantenimiento de la comunidad política, sino el bienestar de los individuos que la conforman.

Dewey, inmerso en la ola de la Escuela Nueva, marcó su obra con el fuego de esta tradición de pensamiento. Para el norteamericano, la educación debe tener presente al individuo y sus intereses, reconciliando la formación individualista liberal con el humanismo propio del Siglo XX. Pero a esta dimensión debe acompañarla su vertiente social. No se trata solo de educar al alumnado en comunidad, sino para la comunidad, de manera que la participación sea constructiva y pacífica (Dewey, 2001). Esto permite una formación humanista, perfeccionadora de las características personales de cada sujeto, al tiempo que puede reclamar su propia individualidad en el grupo sin atentar contra la libertad colectiva. En otras palabras, permite el desarrollo de la libertad individual en un contexto comunitario.

3. FORMACIÓN UNIVERSITARIA

3.1. Conceptualización del término formación humanista

La educación humanista persigue el noble propósito de liberar a las personas de las cadenas de la ignorancia, permitiendo el pleno desarrollo de su potencial intelectual, emocional y social. Según Nussbaum y Rodil (2011), esta visión educativa busca fomentar la participación activa de los individuos en la sociedad y su contribución al bienestar común. Es en este contexto que cobra relevancia la formación humanista, que se propone formar a individuos críticos y reflexivos, capaces de cuestionar las normas establecidas, analizar los problemas sociales y buscar soluciones que promuevan la justicia y el bienestar colectivo.

En este sentido, como hemos mencionado anteriormente, la formación humanista se fundamenta en las ideas de destacados pensadores como Dewey (2001) y Kohlberg (1984). Estos teóricos reconocen la importancia de una educación que vaya más allá de la mera adquisición de conocimientos y habilidades técnicas, y que promueva el desarrollo de la capacidad de reflexión y análisis crítico en los individuos. La formación humanista aspira a cultivar una mentalidad abierta y ética en el alumnado, brindándoles las herramientas necesarias para comprender y transformar el mundo que les rodea.

3.2. La formación universitaria dirigida a futuros docentes y su relación con la participación escolar

En este contexto de búsqueda de una educación humanista que promueva la participación activa y la reflexión crítica, resulta relevante analizar cómo se aborda

la formación universitaria dirigida a futuros docentes en relación con la participación escolar. Y es que, pese a la hoja de ruta marcada por la Participación y mejora educativa, Agenda 2030, (2019) y por la Comisión Europea o por la UNESCO sobre los programas para mejorar la Competencia Clave Ciudadana, aun es un aspecto relevante a considerar. En el caso específico de la Universidad de Extremadura, se observa una brecha en cuanto a la participación del alumnado en dicha competencia.

Aunque la CC2 (Grado Educación Primaria) aborda la participación en actividades comunitarias, no se refleja de manera concreta la participación activa del propio alumnado. Esta situación representa un desafío pendiente en la formación del futuro profesorado de las generaciones actuales. La literatura académica ha abordado la participación en la educación, incluyendo términos como participación comunitaria y familiar, pero no se ha utilizado el término propuesto de "Participación Estudiantil Transformadora (PET)". Esta omisión puede afectar la formación del futuro profesorado en la adquisición de la competencia clave para fomentar la participación del alumnado. Este capítulo de libro aborda esta brecha al enfocarse en desarrollar habilidades y conocimientos para promover la participación activa del alumnado en el entorno escolar. Planteamos que la PET es un concepto que recoge las ideas y propuestas presentadas en el capítulo de libro. En el contexto de la Agenda 2030, la PET se refiere a un enfoque de participación activa y comprometida del alumnado, que busca generar cambios positivos en el entorno escolar y la sociedad. Este enfoque reconoce la importancia de empoderar a los estudiantes como agentes de cambio, promoviendo su voz, liderazgo y participación en la toma de decisiones. La PET implica fomentar la reflexión crítica, el diálogo constructivo, la colaboración y la inclusión, con el objetivo de construir una sociedad más justa, sostenible y equitativa.

Como consecuencia de todo lo anterior, no estaría demás reflexionar sobre la formación universitaria dirigida a futuros docentes en relación con la PET que desempeña un papel crucial en la promoción de una cultura participativa y democrática en el entorno educativo. Para lograr este objetivo, Arniz (2019) expone que es necesario proporcionar a los futuros docentes conocimientos teóricos y prácticos, así como desarrollar habilidades específicas, fomentar la conciencia de la diversidad y la inclusión (Guerrero et al., 2019), promover la colaboración con la comunidad (Ramos & Ballesteros-Moscioso, 2013), fomentar la reflexión (Del Gobbo, 2016) y la actualización continua (Imbernón, 1989). En primer lugar, proponemos que la formación universitaria debe dotar a los futuros docentes de los conocimientos teóricos necesarios para comprender la importancia de la PET y los

fundamentos de la democracia en el ámbito educativo (Gómez et al., 2022). Esto implica explorar los conceptos clave relacionados con la participación, como la ciudadanía activa, la toma de decisiones colectivas y la construcción de una comunidad inclusiva. Entre los conceptos clave relacionados con la participación se encuentran la igualdad, la diversidad y la inclusión (Mendoza-Horvitz, 2022). La toma de decisiones colectivas implica la necesidad de un diálogo constructivo y el respeto mutuo puede requerir la utilización de herramientas participativas como la deliberación, la consulta y el debate.

4. CONCLUSIONES

En términos de habilidades, los futuros docentes deben ser capaces de facilitar el diálogo y el debate entre los estudiantes, promover la colaboración y la toma de decisiones conjuntas, y gestionar conflictos de manera constructiva (Mas-Expósito et al., 2022; Pantoja, 2005). Estas habilidades son fundamentales para fomentar un clima de respeto y tolerancia, así como para garantizar una participación equitativa de todos los estudiantes, teniendo en cuenta su diversidad en términos de cultura, idioma, situación socioeconómica y género (Fernandez-Rio, 2018).

Asimismo, la formación universitaria debe enfatizar la importancia de establecer y mantener vínculos sólidos entre la escuela y la comunidad. Los futuros docentes deben aprender estrategias para involucrar a los padres, familias y otros actores comunitarios en los procesos de participación escolar. Esto implica desarrollar habilidades de comunicación efectiva, comprender las necesidades y expectativas de la comunidad, y trabajar de manera colaborativa con diferentes partes interesadas.

Además, es esencial que los futuros docentes sean conscientes de la diversidad de los estudiantes y de las barreras que pueden limitar su participación (Echeita et al., 2021). La formación universitaria debe proporcionarles herramientas para identificar y superar estas barreras, garantizando una participación inclusiva que valore y respete las diferentes perspectivas y experiencias de los estudiantes.

Finalmente, la participación política de la sociedad civil es fundamental para el funcionamiento de la democracia, y es necesario ampliar y adaptar los espacios de participación para incluir a diferentes colectivos, como la infancia y la adolescencia. La formación universitaria de profesionales encargados de promover la PAT desempeña un papel crucial en la construcción de una cultura participativa y democrática en el entorno educativo.

5. REFERENCIAS

- Aristóteles. (2019). *Política*. Plutón Ediciones.
- Arniz, P. (2019). La educación inclusiva: Mejora escolar y retos para el siglo xxi. *Participación Educativa. Participación y mejora educativa. Agenda 2030*, 6(9), 41-51. <https://doi.org/10.4438/1886-5097-PE>
- Berlin, I. (2002). *Liberty*. Oxford University Press.
- Bobbio, N. (1986). *El futuro de la democracia*. Fondo de Cultura Económica.
- Del Gobbo, G. (2016). La evaluación compartida para fomentar constantes procesos de reflexión. *Formar mediante la evaluación en la Universidad: propuestas prácticas útiles para docentes, 2016, ISBN 978-84-8448-882-8, págs. 89-98, 89-98*. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5852603>
- Dewey, J. (2001). *Democracia y educación*. Ediciones Morata.
- Echeita, G., Fernández-Blázquez, M. L. M., Simón Rueda, C., Mena, M., & Monarca, H. (2021). *Colaboración y participación en el proceso hacia una educación más inclusiva. Guía para la formación a través de recursos audiovisuales*.
- Fernandez-Rio, J. (2018). *Participación equitativa e igualdad de oportunidades de éxito: Sexto y séptimo elementos básicos del aprendizaje cooperativo*. 1-6.
- Gómez, J. A. C., Jiménez, E. G., López, E. G., & Pérez, J. G. (2022). La formación inicial del profesorado de educación secundaria en Cataluña: Aportes para un debate que mira al futuro. *Innovación educativa*, 32, Article 32. <https://doi.org/10.15304/ie.32.8760>
- Guerrero, M., Sevillano, P., & García, F. J. (2019). Formación docente para la diversidad de la escuela: Posibilidades y limitaciones. *Edunovatic 2019 conference proceedings: 4th Virtual International Conference on Education, Innovation and ICT: 18-19 December, 2019, 2019, ISBN 978-84-09-19568-8, pág. 518, 518*. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7381174>
- Imbernón, F. (1989). La formación inicial y la formación permanente del profesorado: Dos etapas de un mismo proceso. *RIFOP : Revista interuniversitaria de formación del profesorado: continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales*, 6, 487-499. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=117680>
- Kohlberg, L. (1984). *Essays on moral development / Vol. 2, The psychology of moral development: The nature and validity of moral stages*. Harper & Row.
- Locke, J. (2012). *Pensamientos sobre la educación*. Ediciones Akal.
- Mas-Expósito, L., Krieger, V., Amador-Campos, J. A., Casañas, R., Albertí, M., & Lalucat-Jo, L. (2022). Implementation of Whole School Restorative Approaches to Promote Positive Youth Development: Review of Relevant Literature and Practice

- Guidelines. *Education Sciences*, 12(3), Article 3.
<https://doi.org/10.3390/educsci12030187>
- Mendoza-Horvitz, M. (2022). Inclusión, igualdad y asimilacionismo en escuelas con diversidad socioeconómica. *Psicoperspectivas*, 21(3), 91-100. <https://doi.org/https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol21-issue3-fulltext-2766>
- Nussbaum, M. C., & Rodil, M. V. (2011). Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades. *Signo y Pensamiento*, XXX, 328-331.
- Pantoja, A. (2005). La gestión de conflictos en el aula: Factores determinantes y propuestas de intervención. *Orientación escolar en centros educativos, 2005*, ISBN 84-369-3994-8, págs. 319-357, 319-357.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1420400>
- Participación y mejora educativa. Agenda 2030. (2019). *Participación y mejora educativa*. Agenda 2030.
<https://www.educacionyfp.gob.es/mc/cee/publicaciones/revista-participacion-educativa/sumario--n9.html>
- Pérez, J. A. (1996). *Claves humanistas para una educación democrática*. Grupo ANAYA.
- Ramos, M. J., & Ballesteros-Moscósio, M.-Á. (2013). Aprendiendo unos de otros para construir el aprendizaje de los estudiantes: Formación de los futuros docentes en competencias tutoriales y de atención a las familias. *International Conference Reconceptualizing the Professional Identity of European Teacher, 2013*, ISBN 978-84-939704-5-1, págs. 865-882, 865-882.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6002458>
- Seoane, J. B. (2010). Nueve tesis sobre educación democrática. *Revista Educación Inclusiva*, 3(2), 79-96.

LA PSICOLOGIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN: EL OLVIDO DE LA FUNCIÓN EDUCATIVA

Chiara Giani

Universidad de Almería

Teresa García Gómez

Universidad de Almería

1. INTRODUCCIÓN

El 25 de septiembre de 2015, los líderes mundiales recogen, dentro de una nueva agenda de desarrollo sostenible, 17 objetivos globales destinados a erradicar la pobreza, proteger el planeta y garantizar la prosperidad para todos los seres humanos. Entre ellos, el objetivo 4 pretende garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos (ONU, 2015).

¿Qué es una educación inclusiva? Responder a esta pregunta ofrece la posibilidad de mostrar la diferencia entre el enfoque educativo y el psicológico. Por un lado, la psicología se centra en el sujeto, ocupándose de brindarle el apoyo que necesita para su integración en el grupo de pares; por otro lado, la educación revela la necesidad de cambiar el contexto y los entornos de aprendizaje para que puedan acoger a todo el alumnado sin distinción.

La educación inclusiva, más que un tema marginal que trata sobre cómo integrar a ciertos estudiantes a la enseñanza convencional, representa una perspectiva que debe servir para analizar cómo transformar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje, con el fin de responder a la diversidad de los estudiantes (Unesco, 2005, p. 14).

España se propone distintos objetivos educativos para el 2030, entre ellos encontramos varios dirigidos a la inclusión: la construcción y adecuación de las instalaciones educativas teniendo en cuenta las necesidades del alumnado y las diferencias de género; el incremento de las oportunidades educativas y formativas del alumnado, sobre todo de los grupos más desfavorecidos como son los de etnia gitana o de origen migrante; la regulación de una ordenación académica inclusiva y la promoción de formación del profesorado que contempla la educación inclusiva (Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030, 2021).

Ahora bien, estos objetivos no se pueden lograr en la actual escuela neoliberal que se presenta como empresa productora de “capital humano” y cuyo objetivo es la formación de mano de obra, ya que esta, centrándose en el individuo, fomenta el individualismo y la competitividad, reforzando la ideología del esfuerzo y la práctica meritocrática, y olvida su función educativa. Se trata de una escuela que homogeneiza las subjetividades en lugar de valorizar las diversidades, que moldea a los individuos para que asuman papeles y tareas predeterminados en función de su clase social en lugar de promover la equidad educativa, que trasmite unos conocimientos de uso global organizados en un currículum estructurado en lugar de dar respuesta a las vicisitudes y peticiones de los diferentes colectivos (Pérez Jiménez, 2008).

Para la consecución de los objetivos anteriormente señalados, necesitamos una escuela que desarrolle la función educativa, permitiendo al sujeto reconstruir sus formas de pensar, sentir y actuar en conexión con los otros y con las problemáticas de sus contextos, atendiendo así a la diversidad y promoviendo la equidad educativa. No obstante, en la escuela de hoy, la psicologización de los procesos de enseñanza y aprendizaje está apoyando a la ideología y práctica neoliberal en detrimento de la función educativa de la escuela misma. La psicología está asumiendo un papel siempre más relevante en ámbito educativo que la propia pedagogía o didáctica:

maestros, directivos, padres y, hasta, alumnos, ven en la psicología un corpus inspirador de “seguridades y verdades” sobre la vida escolar; lo cual no es otra cosa que modos de colonización psicológica sobre los espacios educativos que, en nombre, de estándares de valoración del aprendizaje, la conducta y la personalidad de los seres humanos motorizan las dinámicas educativas (Pérez Jiménez, 2008, pp. 90-91).

En este sentido, se supone que existe un “desarrollo normal” que conduce el sujeto a una progresiva adquisición de aprendizajes a medida que avanza por las “etapas evolutivas”. Así, se asume que el proceso de aprendizaje sigue un determinado recorrido a un cierto ritmo y, por tanto, cualquier desviación debe ser detectada para poder actuar sobre ella. Es decir, el sujeto fracasa cuando no alcanza los objetivos previstos según su edad, alejándose o retrasándose respecto a lo fijado para la etapa evolutiva en la que se encuentra (Solé y Moyano, 2017). En esta situación, la psicología interviene detectando sus necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE) por medio de un sistema generalizado y protocolizado de clasificación de los sujetos, según el sistema europeo CIE (Clasificación Internacional de

Enfermedades) o el sistema americano DSM (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders). Acto seguido, se procede a diseñar y desarrollar intervenciones psicopedagógicas que se ajusten a las necesidades educativas del sujeto, estableciendo medidas y recursos que necesita para compensar sus necesidades y para seguir el ritmo “normal” de aprendizaje. Bajo esta perspectiva, la psicología se centra en el sujeto, la acción recae en él, atribuyéndole la responsabilidad de sus necesidades educativas y de sus éxitos y fracasos escolares, en lugar de trabajar sobre las condiciones de aprendizaje, ya sean curriculares u organizativas. Todo esto complica el cumplimiento de la función educativa de la escuela y dificulta la inclusión del alumnado con NEAE.

De ahí la importancia del objetivo de la investigación que aquí se presenta: conocer las prácticas que obstaculizan el desarrollo de la función educativa como resultado de la psicologización de la educación. El conocimiento que se produzca a través de esta permitirá entender una realidad compleja y reorientarla desde la práctica pedagógica.

3. METODOLOGÍA

La metodología indica “el modo en que enfocamos los problemas y buscamos las respuestas” (Taylor y Bogdan, 1992, p. 15). En el marco de la investigación educativa, hemos adoptado una metodología cualitativa, enfocada a la interpretación, observación y valoración de comportamientos educativos, con la finalidad de comprender fenómenos sociales y pedagógicos (Sáez, 2017). Desde esta metodología se atiende a la realidad estudiada de manera holística, desde las experiencias, acciones, percepciones y explicaciones de las propias personas en sus contextos de referencia. De esta forma, podemos lograr el conocimiento de las prácticas que obstaculizan el desarrollo de la función educativa como resultado de la psicologización de la educación.

Concretamente para el logro del objetivo se adoptarán dos métodos: la investigación documental y el estudio de caso. El primero consiste en “la investigación bibliográfica realizada en diversos tipos de escritos”, mientras que el segundo “es el estudio de un fenómeno o situación en el lugar de los hechos” (Chong, 2007, p. 186). En primer lugar, se realiza una investigación documental a través del análisis de contenido, es decir, por medio de una técnica de interpretación de textos cuya información puede, mediante una lectura e interpretación adecuada, abrir las puertas a conocimientos de aspectos y fenómenos socioculturales (Andreu, 2002). En

nuestro caso, el análisis de diferentes documentos (leyes, estudios de prevalencia e investigaciones anteriores), nos ha abierto la puerta al conocimiento de las prácticas que obstaculizan el desarrollo de la función educativa. Los documentos objeto del análisis documental han sido los siguientes: “Necesidades específicas de apoyo educativo: tasas de prevalencia y análisis prospectivo” (Villegas, 2019), “La elevada prevalencia del TDAH: posibles causas y repercusiones socioeducativas” (Balbuena, 2016), “Prevalencia de las dificultades específicas de aprendizaje: La dislexia en español” (Jiménez, et al., 2009), “Attitudes of secondary principals toward the learning disabled, the mentally retarded and workstudy programs” (Smith, Flexer y Sigelman, 1980), “Efectos estigmatizantes del diagnóstico psicológico en niños” (Montoya-Rodríguez y Molina, 2017), Decreto 147/2002 e Instrucciones de 8 de marzo de 2017.

En segundo lugar, nos proponemos llevar a cabo un estudio de caso instrumental (Stake, 1998), es decir, un estudio en profundidad de un caso particular para llegar a comprender de manera exhaustiva los mecanismos por los que se produce la psicologización de la educación. En este sentido, el caso será el instrumento para conocer una cuestión más general. La elección del caso depende de su potencialidad (Stake, 1998), es decir, se seleccionará aquel que nos permita un mayor aprendizaje de nuestro objeto de estudio; además, otros criterios a tener en cuenta para la selección del caso serán la facilidad de acceso, el nivel de aceptación de la investigación y de disponibilidad de los actores a participar en esta. En la realización del estudio de caso serán tres las técnicas que se utilizarán para recoger información de la realidad estudiada: la observación no participante, la entrevista semiestructurada y la revisión de documentación producida en el propio contexto. El estudio finalizará una vez lograda la saturación teórica (Taylor y Bogdan, 1992), es decir, cuando los nuevos datos recogidos no proporcionen nuevas comprensiones del caso.

Además de asegurar la saturación teórica, como mecanismo en el enfoque cualitativo para dar credibilidad a la investigación, utilizaremos la triangulación (de fuentes, de investigadoras y de teorías) para dar crédito a nuestros análisis e interpretaciones (Stake, 1998; Taylor y Bogdan, 1992) y evitar posibles sesgos o distorsiones.

Tanto para la investigación documental como para el estudio de campo se sigue el mismo proceso de análisis, comenzando con la codificación y la categorización de los datos. Una vez definidas las categorías, se establecen relaciones entre ellas, se observan asonancias y disonancias entre los datos para interpretarlos, dales sentido

y formular explicaciones de los mismos (Taylor y Bogdan, 1992), generando así una posible teoría.

En una primera fase de la investigación, la documental, se han construido inicialmente las siguientes categorías durante el proceso analítico: detección e identificación de alumnado con NEAE, tasa de prevalencia, organización de la respuesta educativa, papel de la familia y del profesorado, y consecuencias del etiquetaje.

Es necesario tener en cuenta que esta investigación está en curso, por lo que aún no se ha concluido el análisis documental, razón por la que los resultados que se presentan en el siguiente epígrafe son una primera aproximación, puesto que se prevé que emerjan nuevas categorías en esta fase y otras en el estudio de campo, aún no iniciado.

4. RESULTADOS

En primer lugar, en los documentos analizados se subraya que el proceso de detección e identificación de alumnado con NEAE empieza con el descubrimiento de un desfase entre el sujeto y sus pares con respecto a los aprendizajes que debe lograr a su edad, así como la dificultad de aprender con instrumentos ordinarios, por lo que conduce a la identificación de las NEAE mediante la atribución de una o más categorías, es decir, de una o más etiquetas, propuestas en el sistema de clasificación adoptado. Para ello, se sigue un protocolo detallado en las Instrucciones de 8 de marzo de 2017. Este se propone como herramienta útil a los equipos directivos para planificar y organizar la atención a la diversidad, al profesorado para detectar posibles necesidades y desarrollar respuestas educativas, a las familias para la participación activa en este proceso y a los profesionales de orientación para seguir pautas homologadas para la evaluación pedagógica y el dictamen de escolarización.

Concretamente, detalla el proceso de detección e identificación del sujeto con NEAE por parte de los profesionales que cuentan con el apoyo de familia, tutores legales y profesorado del alumno o alumna para llevar a cabo la evaluación psicopedagógica sobre la que se diseña una respuesta educativa individualizada.

Es evidente, tanto en el proceso a seguir como en la información analizada, que los profesionales de orientación educativa tienen un papel relevante ya que les corresponde incluir al sujeto en cuestión en el censo de alumnado con NEAE, definir

la categoría diagnóstica principal cuando concurren más de una en el mismo alumno o alumna, indicar la modalidad de escolarización (grupo ordinario a tiempo completo, grupo ordinario con apoyos en períodos variables, aula de educación especial), establecer las medidas y recursos necesarios, etc. Su carga de trabajo está en constante crecimiento, debido también al incremento de la tasa de prevalencia de alumnado con NEAE y esto puede llevar a la toma de conciencia de que son los servicios especializados los que tienen que ocuparse de la atención educativa de este alumnado en lugar de los servicios ordinarios. Además, según Villegas (2019, p. 76) el aumento de servicios específicos permite que “las actuaciones se centren más en las dificultades en el aprendizaje que presenta el alumnado que en solventar las dificultades en la enseñanza”.

El aumento de la tasa de prevalencia se justifica, en los documentos analizados, por el uso de instrumentos específicos, el aumento de servicios especializados, la mejora de los instrumentos de identificación, la mayor formación de los profesionales, el mejoramiento de la fiabilidad de los sistemas y procedimientos de identificación.

Entre los problemas señalados cabe destacar la ausencia de un sistema de clasificación universal, siendo el CIE y el DSM los más conocidos y adoptados. Además, los documentos resaltan que ciertas categorías de estos sistemas son muy amplias y pocas definidas, como las Dificultades Específicas de Aprendizaje (DEA) que, en España, no disponiendo de criterios diagnósticos específicos, quedan englobadas en la Necesidades Educativas Especiales (NEE), al igual que el TDAH que, por un lado, debería diversificarse en hiperactivo-impulsivo, inatento y combinado y, por otro, en atención selectiva y sostenida. Una ulterior diferenciación existiría entre la impulsividad cognitiva y motora. Según lo expresado en varios documentos, estas problemáticas conllevan intervenciones menos eficaces y menos adaptadas a las reales necesidades del alumnado, por lo que se requiere la introducción de nuevos criterios que sean más específicos para realizar diagnósticos que permitan la diferenciación de las varias DEA y TDAH y así poder atender más eficazmente al alumno o alumna.

En segundo lugar, los documentos subrayan que la organización de la respuesta educativa se produce sólo después de cuantificar las necesidades del alumnado. Por tanto, tras su cuantificación, se procede a la cualificación para luego establecer las prioridades en la provisión de medios específicos para la atención educativa. Además de establecer las medidas y recursos necesarios y determinar las prioridades para su distribución, se desarrollan diversos programas de compensación, tales como los

Planes de Compensación Educativa y el Programa de Refuerzo Orientación y Apoyo (PROA). Cabe señalar que, con el continuo aumento de alumnado con NEAE, “tendemos hacia un modelo de actuación en el que lo ordinario sea necesitar intervenciones educativas específicas” (Villegas, 2019, p. 76).

En tercer lugar, se recoge en los documentos un papel de la familia y del profesorado de carácter secundario. Si bien se destaca la importancia de su participación, esta se limita a ofrecer información para la identificación de NEAE y a asistir a aquel alumnado que lo necesite, teniendo en cuenta las indicaciones de los profesionales.

A las familias se les comunican los resultados del proceso de identificación y los recursos necesarios, pudiendo ellas expresar su desacuerdo y hacer una reclamación justificando su disconformidad. Al profesorado se le comunica el dictamen de escolarización, un informe que define las NEE del sujeto y concreta la propuesta del tipo de escolarización y de ayudas, apoyos y adaptaciones que el individuo requiere.

Por último, se consideran las consecuencias del etiquetaje (diagnostico), siendo este “un proceso destructivo en el que la etiqueta de la enfermedad mental llega a ser más perjudicial para el individuo que el trastorno etiquetado” (Montoya-Rodríguez y Molina, 2017, p. 48). Una de las consecuencias más evidentes es el paso de considerar la etiqueta como una conducta del sujeto a considerarla una característica de este, por lo que, por ejemplo, un niño o niña “con hiperactividad” pasa a ser un niño o niña “hiperactivo”. Por otro lado, el profesorado tiende a ajustar sus expectativas a la etiqueta asignada, por ejemplo, suele tener mayores expectativas hacia el alumnado etiquetado con altas capacidades (AACC) y mayor condescendencia con el alumnado etiquetado con retraso mental. Además, se observa una percepción diferente en función del diagnóstico: el sujeto con dificultades de aprendizaje es generalmente percibido como “más normal” que el individuo con retraso mental, no obstante nunca llega a considerarse en el marco de la normalidad.

En la respuesta educativa influyen también las creencias tradicionales que pueden conllevar consecuencias negativas para el sujeto. Por ejemplo, las creencias sobre la superdotación corren el riesgo de generar un estigma de las AACC. También es elevado el riesgo de estigmatización de alumnado con TDAH porque se le suele atribuir la responsabilidad de episodios agresivos.

Todo lo dicho anteriormente favorece el proceso de estigmatización y segregación en lugar de la inclusión educativa.

5. CONCLUSIÓN

La normativa vigente presenta la posibilidad de ofrecer una educación inclusiva pero todo depende de cómo se aplica. Los resultados muestran que las acciones que se emprenden para la mejora y el cambio educativo tienen como objeto el sujeto, visto desde los parámetros de “normalidad-anormalidad”, no hay un replanteamiento de las prácticas organizativas y curriculares hegemónicas, las cuales no respetan las diferencias individuales ni la equidad en las oportunidades educativas.

En primer lugar, se responsabiliza el sujeto de sus NEAE, ya sea porque no consigue lograr los aprendizajes acordes a su edad o porque tenga dificultades para aprender con los instrumentos ordinarios. De ahí que todas las acciones (utilización de diferentes instrumentos para la identificación de sus NEAE, recoger información sobre el individuo a través de su familia, sus tutores o su profesorado, establecer medidas y recursos que él o ella necesita para su aprendizaje) se dirijan al sujeto sin considerar los factores externos, individualizando los procesos y los resultados educativos.

En segundo lugar, en los documentos analizados se afirma la necesidad de crear nuevas categorías más específicas para atender más eficazmente al alumnado, pero no se tiene en cuenta que esto puede generar consecuencias negativas. Cabe señalar que, por ejemplo, para la detección de TDAH se han reducido los síntomas para limitar el número de falsos negativos sin tener en cuenta los falsos positivos. Además, deben considerarse los riesgos del etiquetaje, como la identificación del sujeto con sus necesidades, la segregación, la estigmatización y el posible cambio de percepción y expectativas que el profesorado tiene del alumno o alumna.

Finalmente, se considera importante señalar que la asignación de medidas y recursos depende de la prioridad establecida por el profesional de orientación y que se procede a atender a la diversidad en función de las medidas disponibles. Por esto, y por todo lo dicho anteriormente, creemos que esta práctica favorece la estigmatización y segregación antes que la inclusión educativa, la cual no es una preocupación de la escuela neoliberal que promueve un exacerbado individualismo al psicologizar los procesos de enseñanza y aprendizaje, indiferente y perpetuadora de las desigualdades individuales, económicas, culturales, raciales o de género. Erradicar este

individualismo requiere una priorización de la didáctica en la planificación, organización y desarrollo del currículum, de manera que la escuela desarrolle su principal función, la educativa, y esta sea un espacio cuestionador de la cultura hegemónica, diverso y común para el crecimiento de todas las personas.

6. REFERENCIAS

- Andreu, J. (2002). *Las técnicas de análisis de contenido: una revisión actualizada*. Universidad de Granada.
- Balbuena, F. (2016). La elevada prevalencia del TDAH: posibles causas y repercusiones socioeducativas. *Psicología educativa*, 22(2), 81-85.
- Chong, I. (2007). Métodos y técnicas de la investigación documental. En H. A. Figueroa y C. A. Ramírez (Coords.), *Investigación y Docencia en Bibliotecología* (pp. 183-201). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Decreto 147/2002, de 14 de mayo, por el que se establece la ordenación de la atención educativa a los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales asociadas a sus capacidades personales*. BOJA núm. 58 de 18/5/2002
- Instrucciones de 8 de marzo de 2017, de la Dirección General de Participación y Equidad, por las que se actualiza el protocolo de detección, identificación del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo y organización de la respuesta educativa*. <https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/abaco-portlet/content/fa188460-6105-46b1-a5d0-7ee9b19526df>
- Jiménez, J.; Guzmán, R.; Rodríguez, C. y Artiles, C. (2009). Prevalencia de las dificultades específicas de aprendizaje: la dislexia en español. *Annals of Psychology*, 25(1), 78-85.
- Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030. (01 de Julio de 2021). *Estrategia de desarrollo sostenible 2030. Un proyecto de país para hacer realidad la agenda 2030*. <https://www.mdsocialesa2030.gob.es/agenda2030/documentos/eds-cast-acce.pdf>
- Montoya-Rodríguez, M. M. y Molina, F. J. (2017). Efectos estigmatizantes del diagnóstico psicológico en niños. *EJIHPE: European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 7(1), 47-58.
- Organización de las Naciones Unidas. (25 de septiembre de 2015). *Objetivos de desarrollo sostenible*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>
- Pérez Jiménez, C. (2008). Psicología y Educación para el Diálogo Pedagógico Socio-Político, *Invitados espaciales*, XXVII, 1, 89-111.
- Saez, J. (2017). *Investigación educativa en España*. UNED

- Smith, T.; Flexer, R. y Sigelman, C. (1980). Attitudes of secondary principals toward the learning disabled, the mentally retarded and workstudy programs. *Journal of Learning Disabilities*, 13, 62-64. <https://doi.org/10.1177/002221948001300203>
- Solé, J. B. y Moyano, S. M. (2017). La colonización Psi del discurso educativo. *Foro de Educación*, 15(23), 101-120. <http://dx.doi.org/10.14516/fde.551>
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. J. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.
- UNESCO (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring Access to Education for All*. UNESCO. <http://unesco.org/educacion/inclusive>
- Villegas, F. (2019). Necesidades específicas de apoyo educativo: tasas de prevalencia y análisis prospectivo. *Revista de educación Educación Inclusiva*, 12(2), 66-77.

PEDAGOGÍAS ACTIVAS Y ALTERNATIVAS EN EDUCACIÓN INFANTIL Y EDUCACIÓN PRIMARIA

Dolores Rascón Montes

Universidad de Murcia

1. INTRODUCCIÓN

Mediante esta comunicación doy cuenta de la investigación que estoy llevando a cabo para el desarrollo de mi tesis doctoral. Con ella se pretende realizar un estudio sobre el efecto que tiene en el desarrollo del alumnado de educación infantil y primaria, el uso por parte de los docentes responsables de pedagogías activas y respetuosas con las necesidades e intereses del alumnado, teniendo en cuenta lo que el niño necesita en su proceso de desarrollo y aprendizaje.

Las pedagogías activas plantean un cambio respecto a la educación tradicional, donde el protagonista de la educación es el niño, a lo que llamamos paidocentrismo, y el docente la autoridad que guía el proceso desde una posición de rol de servicio y respeto a las necesidades del alumnado. Por ello se dice que desde las pedagogías activas se tiene en cuenta lo que el niño necesita en cada momento, desde un punto de vista cognitivo, social, emocional, físico y afectivo.

Por ello, la presente tesis se acerca a escuelas que basan el proceso de enseñanza y aprendizaje en una educación activa, para descubrir la labor que, en este sentido, están realizando, sus propuestas y sus formas de pensar y materializar la educación. En definitiva, lo que se busca es comprender los procesos docentes en la forma de concebir la educación y de llevarla a cabo a través de concepciones y procedimientos pedagógicos que profundizan en el sentido de la educación, su planificación, evaluación y dinámicas organizativas implicadas. Es decir, se va a tener en cuenta cómo se organiza el docente, qué funciones potencia, como materializa sus propuestas, mediante qué procedimientos pedagógicos y dinámicas, etc. También nos interesa indagar sobre lo que hace que un centro educativo se constituya como una organización que tiene altas expectativas de garantizar, de la manera más adecuada posible, la educación y el aprendizaje que sea lo más adecuado posible para el educando, posibilitando, además, su bienestar y desarrollo humano.

2. MARCO TEÓRICO

A continuación, se plantean un breve marco que da forma a la presente investigación, planteando los rasgos más característicos o sobresaliente de las pedagogías activas y respetuosas con las necesidades e intereses del alumnado.

Respecto a los espacios, ambientes y tiempos de trabajo, suelen ser abiertos, alegres, ambientes preparados para aprender donde es el niño el que desarrolla su propio aprendizaje gracias a esa preparación idónea del ambiente y los recursos necesarios. Y los tiempos se disponen en función de las necesidades de los niños. No se establecen unas metas u objetivos que los niños tienen que conseguir en un determinado tiempo, sino que se tiene en cuenta lo que cada uno de ellos necesita en cada momento, su ritmo y una personalización en los objetivos a adquirir. De esta manera, el discente hace uso del tiempo que le es necesario en cada momento del aprendizaje, afianzando los procesos que necesitará para seguir aprendiendo.

Para ello, el docente adapta el proceso a cada niño y grupo, guiando su aprendizaje. No en vano Rebeca Wild sostiene que el adulto ha de adaptarse al niño y no al contrario (Wild, 2010, p.23). Por ello se dice que el maestro es un guía, el que orienta el aprendizaje y el que debe de facilitar las condiciones para que este se lleve a cabo y se puedan conseguir aprendizajes significativos y adecuados. Como señala Dewey (1859 – 1952) filósofo norteamericano progenitor de la Escuela Nueva, los niños no llegan a la escuela como limpias pizarras pasivas en las que los maestros pudieran escribir las lecciones de la civilización. Cuando el niño llega al aula ya es intensamente activo y el cometido de la educación consiste en tomar a su cargo esta actividad y orientarla. En definitiva, el docente estimula, mediante la creación de las condiciones adecuadas, al alumno para que se sienta motivado en su proceso de aprendizaje.

Por su parte, el alumnado es el centro de la actividad educativa (paidocentrismo). El paidocentrismo reconoce al niño como el protagonista del proceso de aprendizaje, desempeñando un rol activo. Él es el que participa en el proceso de enseñanza aprendizaje según sus intereses, procesos, ritmos y motivaciones. Por ello es de suma importancia el respeto a las características individuales de la persona, lo que favorece la autoestima y la autonomía personal. Y cómo se señala desde las teorías de la autodeterminación se favorece la competencia, la autonomía y las relaciones adecuadas basadas en un vínculo seguro (Ryan y Deci, 2006). Estas pedagogías convierten al alumno en protagonistas de su aprendizaje.

3. MÉTODO

Como se ha planteado en la introducción, el objetivo de esta tesis es acercarnos a la posición de docentes que desempeñan su trabajo en centros donde se usan de forma habitual pedagogías activas y respetuosas, conociendo los marcos teóricos de su labor docente, los procedimientos pedagógicos que utilizan para responder y garantizar el derecho de la educación y las dinámicas organizativas implicadas. Y aunque esta tesis no está concluida, hay un estudio previo en el que he participado y que se acerca a esta temática en el que nos vamos a basar para dar algunas pinceladas y anticipar algunos resultados.

Partiendo de los objetivos señalados la presente investigación se adopta una metodología cualitativa basada en el estudio de casos, pues, lo que se pretende es prestar atención a lo que específicamente puede ser aprendido y transferido sobre la labor de docentes comprometidos en respetar las necesidades del alumnado en el contexto más amplio del centro docente donde desempeñan su labor.

Respecto al procedimiento de recogida de información se llevará a cabo mediante tres instrumentos: la entrevista semiestructurada, el grupo de discusión y la observación en el aula. Para la elaboración de resultados y extracción de conclusiones tendremos en cuenta varias dimensiones: Marcos teóricos de referencia; Formación docente; Motivaciones profesionales; Proceso educativo; Procedimientos pedagógicos; Función docente; Y dinámicas organizativas.

4. ANTICIPACIÓN DE RESULTADOS

Basándonos en el artículo “Educación Activa como propuesta equitativa en centros docentes de infantil y primaria de la Región de Murcia” cuyas autoras son M.^a Ángeles Moreno, Carmen M.^a Martínez y Dolores Rascón, artículo en prensa que será publicado en el siguiente número de la Revista Education Siglo XXI, procedemos a anticipar algunos posibles resultados.

Para realizar este estudio se partía de los testimonios facilitados por un grupo de docentes de diferentes centros docentes de educación infantil y primaria cuyos principales pilares se basan en una educación respetuosa con las necesidades del alumnado. Estos testimonios se recogieron a través de entrevistas individuales semiestructuradas, siendo la muestra resultante de un total de 15 docentes. Tras el

análisis de dichas entrevistas y encajándolas con las dimensiones antes enumeradas de mi tesis podemos llegar a las siguientes conclusiones:

Todos los docentes creen que la educación que recibieron en su momento no es la que quieren reproducir, por lo que se esmeran en conocer otras alternativas para poder ofrecer una educación de calidad, donde el adulto sea un acompañante del proceso educativo y del desarrollo emocional de los alumnos y no el protagonista del proceso de enseñanza aprendizaje, que debe recaer en el niño.

Otro aspecto sobre el que se habla en el mencionado artículo es la visión de la educación y de los principios generadores adecuados para la fundamentación equitativa y el desarrollo de la misma. Una vez más, la mayoría de los participantes hacen referencia a la importancia de la educación activa y el cuidado durante la misma del proceso tanto emocional, como del respeto a los discentes, a sus procesos de desarrollo, ritmos e intereses.

Algunos principios que señalan los diferentes docentes y que son comunes a la educación respetuosa son:

- La educación activa es inclusiva. Se tiene en cuenta a todos los estudiantes en un ambiente de igualdad, respetando, valorando, confiando y comprendiendo lo que necesitan y sienten en cada momento.
- Juego y la libertad de movimiento. La metodología activa apuesta por la libertad de movimiento de los niños y la importancia del juego libre. De aquí que todos los docentes entrevistados coincidan en los beneficios del juego: reúne aspectos significativos consistentes para el fortalecimiento de las habilidades cognitivas y sociales: pensamiento, sentimiento y actuación; es el medio de expresión más acertado que tienen los niños y niñas para llegar a comunicar sentimientos, pensamientos, o evidenciar situaciones por las que estén atravesando; es la base más importante para consolidar las relaciones con sus pares en toda la etapa infantil; para Aizencang (2010), al compartir características con la distintas actividades cotidianas el juego se vuelve un instrumento necesario para reproducir las estructuras, esquemas y mecanismos mentales que se van formando o consolidando en el desarrollo de la infancia; representa en los niños un medio práctico de comunicación, expresión, consolidación y construcción de aprendizaje nato; de igual forma, es integrador y global en el que el funcionamiento de todo el cuerpo se ve implicado.

Otro aspecto analizado en el artículo el referido al proceso educativo, su planificación y evaluación. En este punto se hace referencia a como aprende y se desarrolla un niño a lo largo de las diversas etapas de desarrollo neuro y psicoevolutivo y llegamos a la conclusión de la importancia de que el aprendizaje sea lo más adecuado, de que el niño pueda moverse con libertad, de que se den unas condiciones adecuadas para que se pueda dar y se adquiriera, ese aprendizaje deseado. En este sentido, se desprende la idea de que la evaluación ha de partir de un proceso de observación respetuosa del proceso y progreso en el aprendizaje, para poder seguir facilitando al niño lo que necesite para seguir aprendiendo y mejorando su experiencia de aprendizaje.

El último punto analizado hace referencia a la función del docente que acompaña. Todos coinciden en que el alumno es el protagonista del proceso de aprendizaje donde el adulto es el facilitador para que éste se produzca de manera adecuada. “El adulto hace que entre el niño y el ambiente exista una conexión. El adulto es consciente de que es un colaborador”.

5. REFERENCIAS

- Aizencang, N. (2010). *Jugar, aprender, enseñar*. Buenos Aires: Manantial.
- Catherine L’Ecuyer. (2012). *Educación en el asombro*. Plataforma Editorial.
- Comenio, J. A. (1988). *Didáctica Magna*. México: Porrúa. Colección Sepan Cuántos, 167.
- David Bueno i Torrens. (2017). *Neurociencia para educadores*. Octaedro-Rosa Sensat.
- De Zubiría, S. (2006). *Los modelos pedagógicos: hacia una pedagogía dialogante*, p. 24. (https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=wyYnHpDT17AC&oi=fnd&pg=PA3&dq=De+Zubir%C3%ADa,+Samper.+Juli%C3%A1n.+Los+modelos+pedag%C3%B3gicos:+hacia+una+pedagog%C3%ADa+dialogante,+p.+24&ots=nd0E_0yM58&sig=14GdOWawfHgPt-AQSAxAsvi1I_A#v=onepage&q&f=false)
- FREIRE, P. (2008). *El grito manso*. Buenos Aires, Siglo XXI Editores.
- Loris M. (2002). *La educación infantil en Reggio Emilia*. Octaedro-Rosa Sensat
- Naomi A. (2009). *Aprender a educar sin gritos, amenazas ni castigos*. Ed Medici.
- Wild, R. (2010). *Calidad de vida. Educación y respeto para el crecimiento interior de niños y adolescentes*. Traducción de Carlota Rubies. Barcelona: Herder Editorial, S.L.

Wild R. y Wild L. (2017a) Pestalozzi, Educación activa 1/3. Fundación Educativa Pestalozzi. Ecuador Disponible en https://www.youtube.com/watch?v=r_hlEYBtToQ.

Wild R. y Wild L. (2017b) Pestalozzi, Educación activa 2/3. Fundación Educativa Pestalozzi. Ecuador Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=LVSptEOXBz0>.

Wild R. y Wild L. (2017c) Pestalozzi, Educación activa 3/3. Fundación Educativa Pestalozzi. Ecuador Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=GA2VA8yl8ro>.

FAMILIA Y RELACIONES INTERGENERACIONALES POR EL BUEN TRATO CON INFANCIA Y ADOLESCENCIA

Ligia Cecilia Téllez Camacho

Investigador independiente

María Camila Mendoza Orjuela

Investigador independiente

1. EPÍGRAFE PRINCIPAL

1.1. **Relaciones intergeneracionales, una mirada desde las experiencias de crianza en la infancia y la adolescencia**

Con el paso del tiempo y las nuevas formas de conformación de las familias, las experiencias de crianza se identifican por una serie de características que las dinamizan, que las hacen diversas y por tanto permiten a sus integrantes configurar roles y actitudes que tienen en cuenta sus deseos, emociones, propósitos en común y que de igual manera generan tensiones que vienen dispuestas por sus historias de vida, su cultura y contexto social. En efecto, se otorgan a la crianza contextos, ámbitos de sentido y motivaciones como una carrera en la que se imbrican los sujetos. (Parada, 2019, p. 6-7).

Significa entonces que la crianza no responde a una serie de normativas predeterminadas, ni pautas, ni disposiciones. “Se refiere a formas de cuidado que se van ejerciendo según las vicisitudes que presente la vida cotidiana” (Álvarez, 2019, p. 76). Es la familia uno de los escenarios en los cuales concurren diversos aspectos de sus integrantes, como las costumbres, el trato y los hábitos, que a su vez definen la manera como se enmarcarán las relaciones entre los mismos.

Ante la situación planteada, las relaciones intergeneracionales están determinadas por el momento histórico, la cultura, los vínculos y experiencias vividas por los niños, las niñas y adolescentes, lo que quiere decir que dichas relaciones asumen las formas que dan cada una de las familias que las generan. Por tanto, se puede decir que los vínculos son más estrechos cuando los abuelos, tíos o primos comparten tiempo o actividades entre sí, vale la pena aclarar que de esto no depende que las relaciones sean óptimas, o no. Significa entonces que, se pueden ver con mayor frecuencia o compartir espacios familiares mediados por hábitos establecidos o la cultura.

Cabe decir que, en algunas familias las relaciones se limitan a vivir situaciones de cuidado y abastecimiento sin que esto signifique algún tipo de vínculo o de sentimiento, interés o emoción. De manera que se carece de contactos y por tanto de intercambio de opiniones o de costumbres que definan las interconexiones que se dan entre las personas de diferentes generaciones. Se entiende que las relaciones intergeneracionales conforman una de las múltiples formas de relación interpersonal entre los seres humanos (Martínez, 2016, p. 35).

2. METODOLOGÍA

La metodología diseñada para implementar el ejercicio investigativo y recoger los datos, se desarrolla desde un enfoque mixto, a partir de una metodología cualitativa y cuantitativa, de acuerdo con Sampieri, (2014) “La meta de la investigación mixta no es reemplazar a la investigación cuantitativa ni a la investigación cualitativa, sino utilizar las fortalezas de ambos tipos de indagación, combinándolas y tratando de minimizar sus debilidades potenciales”. (p, 565). Con referencia a lo anterior, para la recolección de datos, se aplicaron preguntas cerradas tipo encuesta, y de este modo describir el fenómeno de estudio, así mismo se desarrollaron preguntas abiertas en las que la población objeto, pudo dar su punto de vista de una manera más personal a partir de su experiencia con el fenómeno, es decir desde un tipo de estudio fenomenológico.

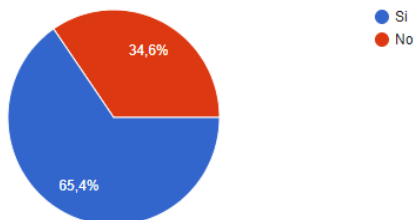
3. ANÁLISIS DE DATOS

Para la elaboración del siguiente capítulo se obtuvieron los datos desde la elaboración de un formulario, en el que se encontraban preguntas cerradas tipo encuesta y preguntas abiertas tipo entrevista. Dando respuesta a 15 preguntas un total de 26 personas, siendo 21 de ellas del género femenino y 5 del género masculino. A continuación, se comparten algunas de las preguntas formuladas.

Frente a la segunda pregunta, ¿Cree usted que el buen trato es fundamental en las relaciones interpersonales?, se pudo analizar que el 100% de los encuestados respondieron de manera positiva, es decir que para todos es fundamental el buen trato.

3. ¿Considera usted que las nuevas conformaciones familiares afectan la manera de relacionarse entre sus integrantes?

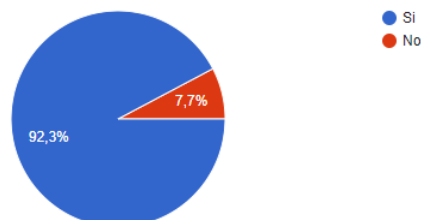
26 respuestas



Con relación a la pregunta número 3, un alto porcentaje considera que las nuevas conformaciones familiares afectan la manera de relacionarse entre sus integrantes, entendiendo como nuevas familias aquellas que se han transformado y conformado por diferentes circunstancias de la vida.

5. Conociendo que el uso de medios tecnológicos en la actualidad es muy importante, ¿Considera usted que esto afecta la comunicación y el buen trato entre los miembros de la familia?

26 respuestas



De acuerdo con la pregunta 5, es necesario ver que el uso de los medios tecnológicos influye en la carencia de diálogo entre los miembros de la familia, puesto que la comunicación se ve permeada por las Tics y afecta, interrumpiendo la fragilidad de las relaciones, pero también da una mirada hacia un nuevo modelo comunicativo entre familia y medios de comunicación, específicamente cuando algún miembro de la familia se encuentra fuera de casa o residiendo en otra ciudad o país, dejando de lado los vínculos físicos, pero permitiendo mantener una cercanía emocional. (Giraldo Malca, 2012), logra concluir que el consumo de Internet tiene efectos importantes en las relaciones de comunicación entre los adolescentes y padres de familia con base a las transformaciones que causa en las expectativas de vida de los

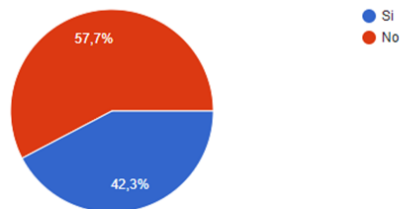
menores, comprobando que el internet realmente afecta el desarrollo del adolescente y de paso las relaciones que estos tienen con sus padres.

6. ¿De qué manera se afectan las relaciones familiares cuando uno de los padres debe migrar a otra ciudad o país?

En las pregunta 6, las personas encuestadas consideran que se fractura la relación, por cuanto que se debe hacer una adaptación a otras culturas, formas y personas, dejando vacíos que no se pueden evitar, la ausencia de uno de los padres deja desprotegido el núcleo familiar y hay una recarga de deberes y labores en el padre o madre que se queda a cargo, la presencia e imagen ya sea materna o paterna es vital para la educación y conformación de una familia, se genera de una u otra manera un rompimiento emocional entre los miembros de la familia, independientemente de que ahora existen medios que permiten comunicarse a la distancia, afecta de manera negativa, pues aunque existen medios que permiten comunicarse, se pierden los espacios para la fraternización real, no hay posibilidad de un abrazo u otras interacciones afectivas necesarias para el crecimiento personal, emocional y social de un niño o adolescente en proceso de formación para la vida adulta.

14. ¿Cree usted que el hecho de que en la familia haya un integrante con una condición de discapacidad cambia la manera de relacionarse con él?

26 respuestas



Según (Martín, 2001). La familia es el primer contexto socializador por excelencia, el primer entorno natural en donde los miembros que la forman evolucionan y se desarrollan a nivel afectivo, físico, intelectual y social, según modelos vivenciados e interiorizados, las experiencias que se adquieren en la primera infancia, de cualquier tipo, y los vínculos de apego que se dan en ella van a estar determinadas por el propio entorno familiar generador de las mismas. Es la familia quien introduce a los hijos en el mundo de las personas y de los objetos y las relaciones que se establecen entre sus miembros van a ser en gran medida modelo de comportamiento con los demás, al igual que lo va a ser la forma de afrontar los conflictos que se generan en el medio familiar.

Las respuestas que arrojaron la pregunta 14, permitieron evidenciar que el 57.7% de las personas que contestaron el formulario mencionan que no cambia la manera de relacionarse con un integrante con una condición de discapacidad, de acuerdo con esto, es importante resaltar que todas las personas deben ser tratadas con respeto y consideración, atendiendo a sus necesidades, procurando generar en ellos ambientes y contextos que les permitan el desarrollo de habilidades para la vida, con procesos de independencia y autonomía propias del ser humano para la edad adulta. En esta tarea la familia juega un papel fundamental para el crecimiento emocional, personal y social de cualquier ser humano.

4. REFERENCIAS

- Álvarez Vargas, C. (2020). Experiencias de crianza en contextos de conflicto armado.
- García, J. N., Salina, G. M., & García-Álvarez, J. (2019). Las relaciones intergeneracionales y los procesos educativos en la familia. XXXI Seminario Interuniversitario, 32.
- Giraldo Malca, C. X. (18 de 05 de 2012). Alicia, acceso libre a información científica para la innovación. Obtenido de Alicia, acceso libre a información científica para la innovación.: Disponible en <http://hdl.handle.net/20.500.12404/1357>
- Gomila, M. A. (2005). Las relaciones intergeneracionales en el marco de la familia contemporánea: cambios y continuidades en transición hacia una nueva concepción de la familia. *Historia contemporánea*, (31).
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación sexta edición*. México DF: McGraw-Hill.
- Martínez Martínez, A. L. (2016). Análisis del fenómeno de los abuelos cuidadores en el área metropolitana de Murcia. Proyecto de investigación.
- Martín, M. P. S. (2001). Familia y discapacidad. In III Congreso "La atención a la diversidad en el sistema educativo" (Vol. 6).
- Parada, A., (2019). Experiencias de crianza de padres y madres en condición juvenil que habitan en la zona urbana del municipio de Cúcuta. Disponible en: <https://ridum.umanizales.edu.co/bitstream/handle/20.500.12746/4215/Tesis%20final%20Doris.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

USO DE LAS TIC EN EL ÁMBITO EDUCATIVO POR LOS/AS MENORES DEL SISTEMA DE PROTECCIÓN: PERCEPCIÓN DE LOS/AS MENORES Y PROFESORADO

Sara Martínez-Carrera

Universidad de Vigo

Isabel Martínez-Carrera

Universidad de Vigo

Alexandre Alonso-Carnicero

Servicios Sociales, Ayuntamiento A Coruña

Cristina Sánchez-Martínez

Universidad de Vigo

1. INTRODUCCIÓN

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) proporcionan a la sociedad nuevas oportunidades, siendo la educación una de las áreas donde más perspectivas se crean (De Moya, Hernández, Hernández y Cózar, 2011; Cipagauta-Moyano, ME, 2023). Desde la incorporación de las TIC a nuestra sociedad y a distintos ámbitos de la misma como al educativo, la transformación de la vida de las personas ha sido notoria, hasta el punto de que hoy en día no nos podemos imaginar vivir sin ellas. Las TIC se utilizan para hacer la compra, para coger una cita médica, para hacer la declaración de la renta...En las aulas, el empleo de las TIC han generado grandes e importantes cambios, por ejemplo en el desarrollo de las distintas competencias, en la motivación de los niños y niñas, incluso en las calificaciones académicas y el rendimiento académico. En este sentido, tal y como indican Expósito y Manzano (2013) ha sido necesario un cambio en la organización y planificación docente, elaborando propuestas didácticas acordes al momento actual, acogiendo las TIC para que estas mejoren el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Hernández-Sellés et al., (2023) sostienen que las instituciones educativas se enfrentan al compromiso permanente de formar y acompañar al profesorado y alumnado en un contexto marcadamente digital que implica una continua adaptación cultural y un compromiso con la innovación en los procesos docentes. El uso de las TIC es clave en la educación del presente y del futuro, y para que tenga lugar resultados exitosos, la comunidad educativa especialmente los y las docentes tendrán la responsabilidad de formarse para que continúe siendo así.

Tal y como indican García-Valcárcel y Hernández (2013) ayudar a otros/as a aprender tiene relación con la facilitación de mejores canales de comunicación, y de nuevas y mejores herramientas. Con todo, el uso de las TIC en las aulas conlleva ciertas limitaciones o desventajas. En este sentido, pueden generar una mayor complejidad para la planificación de actividades grupales por parte de los y las docentes cuando se requiere el uso de herramientas digitales, puesto que tiene mayor complicación su organización y diseño. Asimismo, tal y como indican Suasnabas et al. (2017), en ocasiones no se dispone del tiempo necesario en el aula para llevarlas a cabo, por lo que puede suponer para el docente una pérdida de tiempo, dejando de realizar otras tareas que se consideran fundamentales. En torno a esta premisa inicial se establecen los siguientes objetivos específicos:

- Revelar el uso/utilidad de las TIC en el ámbito educativo por los/as menores del sistema de protección.
- Manifestar las potencialidades que acarrea el uso de las TIC en el ámbito educativo por los/as menores del sistema de protección.
- Detectar las limitaciones/inconvenientes que provoca el uso de las TIC en el ámbito educativo por los/as menores del sistema de protección.

2. METODOLOGÍA

Este estudio se ha desarrollado bajo una metodología cualitativa, concretamente a través de un estudio de casos. La investigación cualitativa, siguiendo a Guerrero (2016) es aquella que busca conocer fenómenos, sientos tal y como se muestran. Lo que se busca es generar hechos comprensibles y su planteamiento es abierto y expansivo. Por su parte, Coutinho (2013) sostiene que con el estudio de caso se pretende conseguir explorar, describir o explicar la propia singularidad de un estudio.

2.1 Descripción del contexto y de los/as participantes

Los y las participantes de este estudio son 10 profesores/as y 92 niños/as que pertenecen a la etapa de Ed. Primaria y que residen en centros del Sistema de Protección de Menores de España. El profesorado objeto de estudio está formado por 8 mujeres y 2 hombres de edades comprendidas entre los 27 y 57 años, con una media de 4,1 y entre 1 y 30 años de experiencia, con una media de 11,4 (Tabla 1).

Tabla 1. Datos de perfil del profesorado

Profesorado	Género	Edad	Años de experiencia	Curso en el que imparte docencia
Profesora 1	Mujer	28	3	1°
Profesora 2	Mujer	58	30	2°
Profesora 3	Mujer	57	25	6°
Profesora 4	Mujer	37	7	3°
Profesora 5	Mujer	29	1	PT
Profesora 6	Mujer	45	10	Inglés
Profesora 7	Mujer	55	30	Música
Profesora 8	Mujer	32	3	5°
Profesor 9	Hombre	27	1	4°
Profesor 10	Hombre	33	4	E.F
Media		40,1	11,4	

Por otra parte, de los 92 niños/as que forman parte del estudio, 35 son niños y 57 niñas. En el curso de 1° de Ed. Primaria hay un total de 16 niños/as, en 2° hay 15. 3° por su parte cuenta con 17, y 4° de Primaria con 13. En 5° de Primaria hay 16 alumnos/as y, finalmente 6° cuenta con 15 (Tabla 2).

Tabla 1. Datos de perfil del alumnado de Ed. Primaria

Curso	Género		Total
	Niños	Niñas	
1°	7	9	16
2°	7	8	15
3°	6	11	17
4°	5	8	13
5°	5	11	16
6°	5	10	15
Total	35	57	92

2.2 Instrumentos y procedimiento

El instrumento utilizado en este estudio es el cuestionario abierto, tanto con el profesorado como con el alumnado. Logicamente, el alumnado más pequeño se le ha prestado ayuda en caso de necesitarla. El cuestionario fue elaborado *ad hoc* al no haber en el mercado ninguno adecuado para este estudio.

2.2. Análisis de datos

Una vez recopilado los datos, se procede a realizar un exhaustivo análisis. Para establecer las categorías principales se han tenido en cuenta los objetivos específicos y, consecuentemente, el cuestionario elaborado. A continuación se lleva a cabo el recuento de frecuencias y con el apoyo del programa informático Excel se representan las frecuencias y/o porcentajes de forma gráfica y visual.

3. RESULTADOS

A continuación se presentan los resultados principales de este estudio, estructurados en tres subapartados, correspondientes a los objetivos específicos planteados inicialmente.

3.1. Uso/utilidades de las TIC en Ed. Primaria por los/as menores del sistema de protección

Atendiendo a los usos/utilidades de las TIC en Ed. Primaria cabe destacar que la totalidad de profesorado y alumnado sostienen que utilizan las TIC para buscar información (f=92/92; 10/10), así como para visionar películas y vídeos (f=87/92; 9/10). En cuanto a las asignaturas en las que predomina su uso destaca lengua castellana (f=82/92; 8/10), lengua inglesa (f=81/92; 7/10) y matemáticas (f=90/92; 10/10) (Tabla 3).

Tabla 3. Usos/utilidades de las TIC en Ed. Primaria por los/as menores del sistema de protección

		Profesorado f=10	Alumnado f=92
Tipos de actividades	Búsqueda de información	10	92
	Visionado de películas/vídeos	9	87
	Actividades de repaso	3	21
	Actividades creativas- interactivas	4	23
Asignaturas	Lengua Castellana	8	82
	C. Naturales	1	29
	C. Sociales	3	23
	Matemáticas	10	90

E. Física	0	0
Religión/Valores	2	16
Música	1	13
Inglés	7	81
Plástica	1	21

3.2. Potencialidades del uso de las TIC en Ed. Primaria por los/as menores del sistema de protección

Haciendo referencia a las potencialidades de las TIC en Ed. Primaria, cabe destacar que la totalidad del profesorado señala como ventaja del uso de las TIC el aumento de motivación del alumnado (f=10/10). Lo mismo piensa el propio alumnado (f=92/92). Asimismo también cabe destacar que tanto profesorado (f=10/10) como alumnado (f=61/92) sostienen que el uso de las TIC mejora el aprendizaje del alumnado (Figura 1).

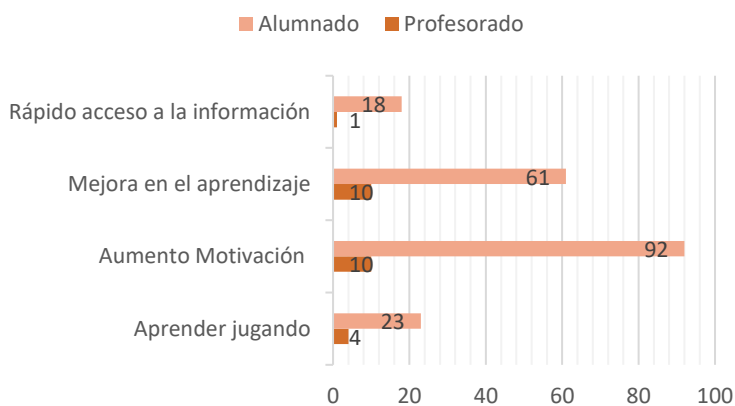


Figura 1. Ventajas del uso de las TIC en Ed. Primaria por los/as menores del sistema de protección

3.3. Limitaciones/inconvenientes del uso de las TIC en Ed. Primaria por los/as menores del sistema de protección

Atendiendo a las limitaciones/inconvenientes del uso de las TIC en Educación Primaria, cabe destacar que la totalidad del profesorado y alumnado señala como desventaja la falta de recursos tecnológicos (f=92/92; 10/10). Asimismo se destacan

los fallos técnicos tanto por parte del profesorado (f=9/10) como del alumnado (f=85/92) (Figura 2).

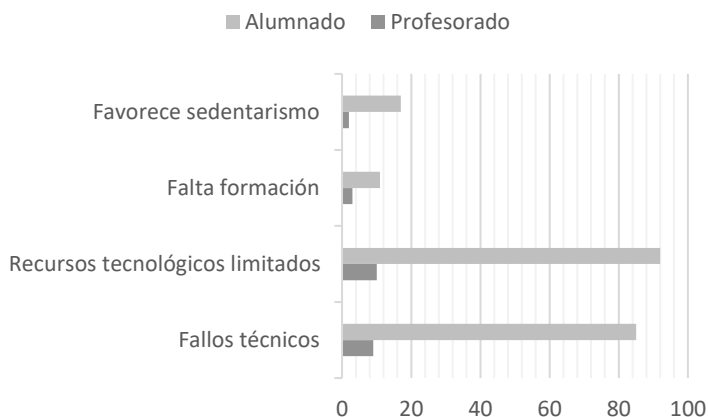


Figura 2. Desventajas del uso de las TIC en Ed. Primaria por los/as menores del sistema de protección

4. CONCLUSIONES

Una vez realizado este estudio se pueden sacar ciertas conclusiones. Atendiendo a los usos/utilidades de las TIC en Educación Primaria por los/as menores del sistema de protección, cabe destacar su uso para la búsqueda de información y el visionado de películas y vídeos. Especialmente en las asignaturas de lenguas (castellana e inglesa) y matemáticas.

Finalmente, en cuanto a las potencialidades de las TIC en Ed. Primaria por los/as menores del sistema de protección cabe destacar la motivación que provoca en el alumnado y la mejora en el aprendizaje. Por otro lado haciendo referencia a las limitaciones/inconvenientes cabe hacer mención a la falta de recursos TIC en el aula y a los fallos técnicos.

5. REFERENCIAS

Cipagauta-Moyano, ME (2023). [Las TIC en el aula: caso de estudio Colombia. TECHNO REVIEW: International Technology, Science and Society Review / Revista Internacional de Tecnología, Ciencia y Sociedad](https://doi.org/10.37467/revtechno.v13.4808), 12(1), 27-47. <https://doi.org/10.37467/revtechno.v13.4808>

- De Moya, M.V., Hernández, J.R., Hernández, J.A. y Cózar, R. (2011). Análisis de los estilos de aprendizaje y las TIC en la formación personal del alumnado universitario a través del cuestionario *REATIC*. *Revista de Investigación Educativa*, 9(1), 137-156. <http://revistas.um.es/rie/article/viewFile/110481/126972>
- Expósito, J., Manzano, B. (2013). Escuela TIC 2.0: Aprendizaje del alumnado de Primaria en contextos educativos y socio familiares. *Revista electrónica de tecnología educativa*, 45. <http://www.edutec.es/revista/index.php/edutec/article/view/30/0>
- García-Valcárcel, A., Basilotta, V. y López, C. (2014). Las TIC en el aprendizaje colaborativo en el aula de Primaria y Secundaria. *Comunicar*, 21(42), 65-74. <https://doi.org/10.3916/C42-2014-06>
- Hernández-Sellés, N., Muñoz-Carril, P.-C., & González-Sanmamed, M. (2023). Roles del docente universitario en procesos de aprendizaje colaborativo en entornos virtuales. *RIED-Revista Iberoamericana De Educación a Distancia*, 26(1), 39–58. <https://doi.org/10.5944/ried.26.1.34031>
- Suasnabas, L. S., Díaz, E., Avila, W. F. y Rodríguez, V. M. (2017). Las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje en la educación universitaria. *Dominio de las ciencias*, 3(2), 721-749. <http://dx.doi.org/10.23857/dom.cien.pocaip.2017.3.2.721-749>
- Guerrero, M. (2016). La investigación cualitativa. *Innova research journal*, 1(2), 1-9. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5920538>
- Coutinho, C.M. (2013). Metodologia de Investigaçãõ em Ciências Sociais e Humanas: teoria e prática. Almedina

USO DE RECURSOS TECNOLÓGICOS POR MENORES EN RIESGO DE EXCLUSIÓN SOCIAL

Cristina Sánchez-Martínez

Universidad de Vigo

Alexandre Alonso-Carnicero

Servicios Sociales, Ayuntamiento A Coruña

Isabel Martínez-Carrera

Universidad de Vigo

Sara Martínez-Carrera

Universidad de Vigo

1. INTRODUCCIÓN

Las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), son recursos que han evolucionado a lo largo de los años hasta convertirse en imprescindibles en la vida diaria de cualquier persona. Independientemente del estatus social al que se pertenece, todos y todas las ciudadanas y ciudadanos tienen en mayor o menor medida acceso a las mismas, especialmente desde las primeras edades. Los y las menores en riesgo de exclusión social, al estar inmersos/as en el sistema educativo, en el caso de España, tienen acceso a las mismas, al igual que otros niños/as de su edad.

En la actualidad los sistemas educativos de todo el mundo se enfrentan al desafío de utilizar las TIC para proveer a sus estudiantes con las herramientas y conocimientos necesarios que se requieren en el siglo XXI (Bernate y Fonseca, 2022). Como indica Burgos (2020) las tecnologías en el aula y en las prácticas docentes, suponen un reto. Este reto no afecta únicamente a términos institucionales, sino en la imprescindible inclusión de una pedagogía digital centrada en el aprendizaje colaborativo entre otros así como en nuevas narrativas transmediáticas, impulsando de esta forma n la llamada escuela 2.0. Por ello, como indica Ruiz (2016) los maestros y maestras de Educación Infantil deben de tener las herramientas suficientes para formar a su alumnado en la sociedad tecnológica en la que convive.

El objetivo principal de este estudio consiste en conocer el uso de los recursos tecnológicos por parte de los y las menores en riesgo de exclusión social que cursan 4º de Educación Infantil. Como objetivos específicos se han determinado los siguientes:

- Descubrir los principales recursos tecnológicos utilizados por los y las menores en riesgo de exclusión social en el centro educativo.
- Conocer la agrupación de los y las menores en riesgo de exclusión social cuando se realizan actividades con recursos tecnológicos.
- Averiguar la temporalización del uso de recursos tecnológicos por los y las menores en riesgo de exclusión social.
- Averiguar las principales potencialidades y limitaciones del empleo de recursos tecnológicos por los y las menores en riesgo de exclusión social.

2. METODOLOGÍA

Para llevar a cabo este estudio se ha utilizado una metodología cualitativa, concretamente un estudio de casos. Tal y como indica Guerrero (2016) este tipo de investigación se centra en la exploración de las relaciones que tienen los y las participantes objeto de estudio con los fenómenos que les rodean. De esta manera para el análisis se tiene en cuenta el punto de vista de los y las participantes.

2.1 Descripción del contexto y de los/as participantes

En este estudio han participado un total de 10 niños y niñas que forman parte del colectivo menores en riesgo de exclusión social y 6 profesores/as que cuentan en sus aulas de 4º de Ed. Infantil con algún o alguna menor en riesgo de exclusión social. La muestra ha sido recogida en varios centros del noroeste de la península ibérica, debido al bajo porcentaje de este tipo de alumnado en las aulas. El profesorado estaba formado por 4 mujeres y 2 hombres de edades comprendidas entre 29 y 57 años de edad, con una media de 39,5 y entre 2 y 20 años de experiencia con una media de 10,3 (Tabla 1).

Tabla 1. Datos de perfil del profesorado

Profesorado	Género	Edad	Años de experiencia
Profesora 1	Mujer	27	2
Profesora 2	Mujer	57	20
Profesora 3	Mujer	29	4
Profesora 4	Mujer	38	7
Profesor 5	Hombre	37	12
Profesor 6	Hombre	49	17
Media		39,5	10,3

Por otra parte, de los 10 niños/as que forman parte de la muestra, 3 son niños y 7 niñas. En el curso de 1° de Ed. Primaria hay un total de 16 niños/as, en 2° hay 15. 3° por su parte cuenta con 17, y 4° de Primaria con 13. En 5° de Primaria hay 16 alumnos/as y, finalmente 6° cuenta con 15 (Tabla 2).

Tabla 2. Datos de perfil menores en riesgo de exclusión

Curso	niños		niñas		Total	
	f	%	f	%	f	%
4° Ed. Infantil	3	30	7	70	10	100%

2.2 Instrumentos y procedimiento

En este estudio se han utilizado dos instrumentos. Por una parte las notas de campo con el alumnado. En este sentido, tal y como indican Taylor y Bogdan (1986) las notas de campo son observaciones plasmadas en papel a modo de anotaciones, tomadas de forma posterior a la observación. En este sentido se han registrado 10 sesiones. Por otra parte, con el profesorado objeto de estudio se ha utilizado un cuestionario abierto elaborados Ad hoc al no existir en el mercado ninguno que se adecuara a la investigación. El cuestionario se ha hecho llegar a través de google forms.

2.3. Análisis de datos

Con todos los datos recogidos tiene lugar el siguiente paso: el análisis de datos. Las categorías principales se han establecido en función de los objetivos específicos de este estudio. Se realiza el recuento de frecuencias con el apoyo del software Excel, que ayudará a representar dichas frecuencias y mostrar grafica y visualmente los resultados.

3. RESULTADOS

A continuación se presentan los principales resultados extraídos de esta investigación, estructurados en cuatro apartados que se relacionan con los obeitivos específicos establecidos en el apartado correspondiente.

3.1 Principales recursos utilizados por los menores en riesgo de exclusión social

De este estudio se desprende que los/as menores en riesgo de exclusión social utilizan en su centro educativo principalmente la PDI (f=10/10; 10/10), la tableta (f=8/10; 7/10) y el ordenador (f=3/10; 7/4). Tanto el profesorado a través del cuestionario como las notas de campo recogidas sobre las 10 sesiones lo ponen de manifiesto (Figura 1).

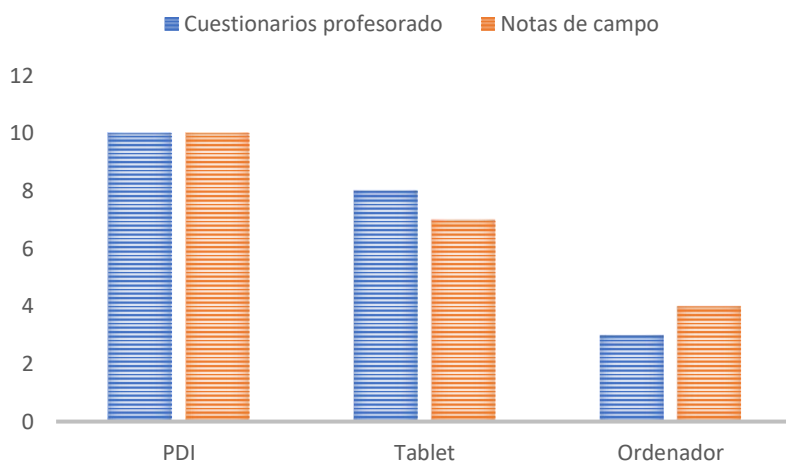


Figura 1. Recursos utilizados por los/as menores

A continuación se presenta un ejemplo ilustrativo:

El menor en riesgo de exclusión social utiliza en el aula, al igual que sus compañeros/as principalmente la PDI y la tableta (Profesora 1, mujer, 27 años).

3.2. Agrupación de los/las menores al usar las TIC

Atendiendo a la agrupación de los/las menores al realizar actividades con las TIC, cabe destacar que la agrupación predominante es la de gran grupo (f=10/10; 10/10) (Figura 2).

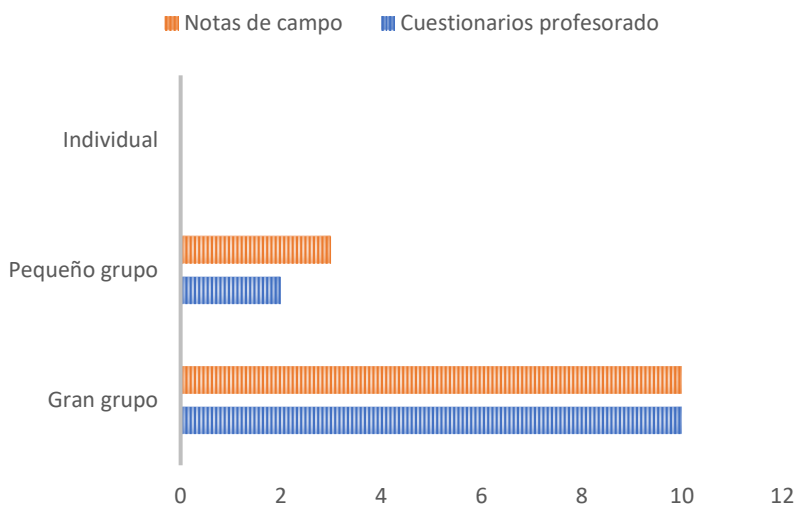


Figura 2. Agrupación de los/as menores

A continuación se presenta un ejemplo ilustrativo:

Las actividades con TIC las realizamos prácticamente siempre en gran grupo. Esto es muy importante sobre todo para los y las menores en riesgo de exclusión ya que se sienten parte del grupo (Profesor 5, Hombre, 37 años).

3.3. Temporalización del uso de las TIC por los/las menores

Haciendo referencia a la temporalización del uso de las TIC por los/las menores en riesgo de exclusión social en el aula, cabe destacar la coincidencia en la categoría 60-90 minutos ($f=10/10$; $10/10$) (Figura 3).



Figura 3. Temporalización del uso de las TIC en el aula

Las TIC las utilizan todos los días, durante unos 60-90 minutos cada día. Normalmente después de la asamblea ponen un vídeo y/o una canción. Los niños/as en riesgo de exclusión social, disfrutan mucho con esta actividad y se les ofrece la oportunidad de usar herramientas tecnológicas diariamente. (Nota de campo 4).

3.4. Potencialidades/limitaciones del uso de las TIC por los/las menores

Atendiendo a las potencialidades y limitaciones del uso de las TIC por los y las menores en el aula de Ed. Infantil cabe destacar como potencialidades la motivación que provoca en el alumnado (f=10/10; 10/10), así como la cooperación que promueve en el mismo (f=9/10; 8/10). En cuanto a las limitaciones del uso de las TIC cabe resaltar especialmente la falta de formación (f=10/10; 10/10), así como los fallos tecnológicos en menor medida (f=7/10; 9/10) (Figura 4).

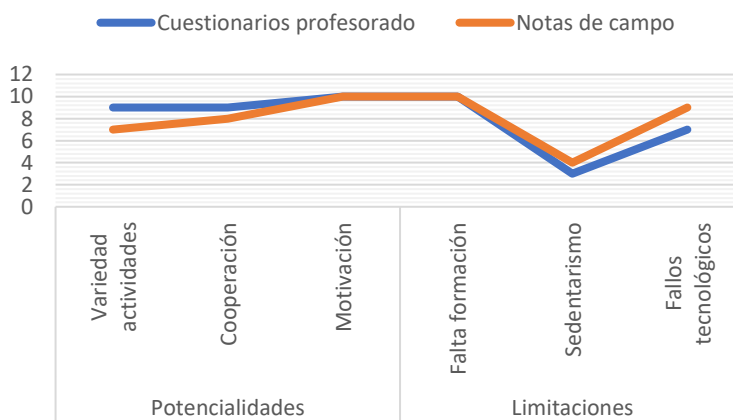


Figura 4. Potencialidades y limitaciones del uso de las TIC

Las principales potencialidades que le veo al uso de las TIC, especialmente con niños y niñas en riesgo de exclusión social se refiere a la motivación que promueven en el alumnado así como el desarrollo del trabajo cooperativo, fundamental como digo para este colectivo. Por otra parte en cuanto a las limitaciones, creo que falta mucha formación, tanto para los profes y las profes más mayores como para los y las más jóvenes que aunque crecimos con la tecnología no sabemos utilizar todos los recursos y menos con fines didácticos (Profesor 1, Mujer, 27 años).

4. CONCLUSIONES

A través de este estudio se ha puesto de manifiesto que los y las menores en riesgo de exclusión social utilizan en su centro escolar los siguientes recursos tecnológicos: PDI, tableta y ordenador.

Atendiendo a la agrupación de los/las menores en la realización de diversas actividades apoyadas en el uso de la tecnología, destaca el gran grupo como agrupamiento preferente. En cuanto a la temporalización de su uso, los y las menores en riesgo de exclusión al igual que sus compañeros/as utilizan las TIC unos 60-90 minutos en cada jornada.

Finalmente, atendiendo a las potencialidades y limitaciones del uso de las TIC, cabe destacar refiriéndonos a las primeras la motivación que promueve, así como la cooperación que tiene lugar. En el lado opuesto, como limitaciones, cabe señalar la falta de formación de profesionales, así como los fallos tecnológicos que presentan los distintos dispositivos.

5. REFERENCIAS

- Bernate, J. A., y Fonseca, I. P. (2022). Impacto de las Tecnologías de Información y Comunicación en la educación del siglo XXI: Revisión bibliométrica. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XXIX(1), 227-242. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/rcs/index>
- Burgos, E. (2020). La pedagogía digital y la educación 2.0. *Temas De Comunicación*, 38-39. <https://revistasenlinea.saber.ucab.edu.ve/index.php/temas/article/view/4506>
- Guerrero, M. (2016). La investigación cualitativa. *Innova research journal*, 1(2), 1-9. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5920538>
- Ruiz, F. J. (2016). Tic en educación infantil: una propuesta formativa en la asignatura de las matemáticas basadas en el uso de la tecnología. *Revista científica de opinión y divulgación*. (33), 1-18. <https://ddd.uab.cat/record/148410>
- Taylor, S. J., y Bogdan, R. (1986). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Paidós.

PARTICIPACIÓN CON LA INFANCIA Y ADOLESCENCIA EN LA PLANIFICACIÓN DE LA POLÍTICA SOCIAL LOCAL

Juan Manuel Herrera Hernández

Universidad de La Laguna.

1. PRESENTACIÓN

Se exponen los resultados del proyecto de investigación de transferencia de conocimiento e innovación social (de carácter no contractual y no subvencional), llevado a cabo entre el Ayuntamiento de Tegueste en Tenerife, Islas Canarias (equipo técnico municipal) y el equipo del Departamento de Ciencias de la Comunicación y Trabajo Social, y Departamento de Sociología y Antropología, de la Universidad de La Laguna. Se llevó a cabo desde el 26 de noviembre de 2019 hasta el 25 de febrero de 2023, bajo el artículo 83, de la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril de Universidades.

2. INTRODUCCIÓN

2.1. Las políticas sociales locales con la infancia y adolescencia.

En Canarias, la Ley 1/1997 de Atención Integral a los Menores atribuye a los Ayuntamientos roles específicos en la prevención, protección y promoción de los derechos de los niños, niñas y adolescentes. Las políticas sociales locales con la infancia y adolescencia deben incorporar criterios de transparencia, debate público, participación ciudadana, diagnóstico, coordinación, evaluación y mejora continua. (UNICEF, 2005,2010).

2.2. La participación de las niñas y niños en la planificación de política sociales locales.

El derecho fundamental de la infancia a ser escuchada y su papel como agentes del cambio y el desarrollo sostenible (Convención sobre los Derechos del Niño, Art. 12, CDN, 1989; Agenda Canaria 2030 de ODS, Agenda ODS Unicef, 2017; OMS, 2018). La participación es una poderosa herramienta educativa y concebida como un proceso dinámico, circular, flexible y adaptable al contexto de la infancia y adolescencia, donde se comparten decisiones que afectan su vida y la calidad de vida. (Jian et al., 2020; Sucker, K., 2010; Unicef, 2010).

Para considerarse una participación real y efectiva, los procesos deben ubicarse en los peldaños superiores propuestos por Roger Hart (1993), desde ser asignados pero no informados, ser consultados e informados, tener iniciativa por parte de los profesionales y compartir decisiones, tener iniciativa y liderazgo por parte de la infancia y adolescencia, hasta tener la iniciativa y liderazgo por parte de la infancia y adolescencia en conjunto con los profesionales, y alejándose de los peldaños inferiores, que implican manipulación o simbolismo. La participación debe estar articulada desde la escuela y otros espacios de interacción social, involucrando a docentes, familias, agentes sociales y profesionales de los servicios sociales municipales. Se deben realizar actividades de prevención, sensibilización, diagnóstico y exploración de la realidad social percibida por la infancia y adolescencia y población general en el ámbito municipal como parte de los procesos de mejora de la calidad de vida de la población. (UNICEF, 2005,2010).

La percepción de la infancia y adolescencia y propuestas para la mejora de los espacios públicos abiertos, crucial para mejorar la calidad de vida de la población en aspectos arquitectónicos, funcionales y contextuales. Estos espacios compartidos donde se establecen patrones de uso y comportamiento, requieren mejoras identificadas a través de la participación y que deben ser incluidas en las políticas sociales locales (Bonaiauto et al., 2003; Herrera, et al., 2022; Jian et al., 2020; OMS, 2018).

2.3. La investigación desde la academia para la transferencia de conocimiento e innovación social en políticas locales con infancia y adolescencia.

Las limitaciones desde la academia en la transferencia de conocimiento e innovación social en el ámbito de los servicios sociales enfrenta desafíos y dificultades. Existe una concepción reduccionista de la realidad social, limitando la comprensión y el análisis, así como una falta de coherencia teórico-metodológica. En ocasiones, los participantes involucrados actúan únicamente como proveedores de datos o colaboradores, en lugar de ser parte activa del equipo de investigación. Además, el producto o resultado, ofrece pocas mejoras o recomendaciones concretas para aumentar la eficacia de los programas (Herrera, et al., 2022; Orme y Melendez, 2017; Ramírez y Antolín, 2018; Relinque et al., 2021).

Dentro del ámbito local y las políticas con infancia y adolescencia, la transferencia de conocimiento e innovación social debe concebirse como "ideas que funcionan" y adoptar un enfoque transdisciplinario y basado en la investigación e intervención.

Esto implica promover la colaboración entre profesionales y la participación ciudadana, reconociendo la complejidad social y la diversidad de perspectivas para generar conocimientos útiles en la resolución de problemas sociales. El enfoque transdisciplinario debe integrar elementos como: la articulación de la realidad social con los equipos internos y externos, la disposición metodológica, la coproducción del conocimiento, la transferencia de competencias, el liderazgo compartido, las evidencias demostrables, los beneficios compartidos, una perspectiva estructural-realista de la innovación social en contextos sociales. (Herrera, et al, 2022; Marbán y Rodríguez, 2014; Moulaert et al., 2020; Rabadijeva et al., 2018; Pohl y Hirsch, 2008).

3. OBJETIVO

El objetivo de este estudio es presentar los resultados de la investigación de transferencia de conocimiento e innovación social llevada a cabo con la infancia y adolescencia y el proceso de participación en la planificación de la política social local.

4. MÉTODO

Diseño de investigación. El presente estudio adopta un enfoque metodológico mixto, que combina métodos cuantitativos y cualitativos, y se basa en el enfoque transdisciplinario de trabajo.

Participantes. Los participantes en este estudio incluyen a niños y adolescentes que asisten a cuatro centros educativos, que abarcan desde la educación infantil hasta la educación primaria, así como a un centro de educación secundaria. También se incluyen en el a los profesores y familias de estos centros, así como a los órganos de participación, equipos de investigación estudio (tanto de la corporación local como de la universidad), áreas municipales, la mesa de coordinación municipal y los recursos sociales del tercer sector y del sector privado en el entorno.

Técnica e instrumentos. La investigación se lleva a cabo mediante la transferencia de conocimiento e innovación social, utilizando un enfoque transdisciplinario y aplicando diversos instrumentos. Estos incluyen el diagnóstico municipal, el plan local de infancia y adolescencia, informes de evaluación de proceso, resultados e impacto, órganos de coordinación y participación municipal relacionados con la infancia y adolescencia, archivos de programas de servicios, estudios sociales de

investigación y las memorias científicos presentados ante la unidad de propiedad intelectual y propiedad industrial de la agencia universitaria de innovación.

Procedimiento. La investigación de transferencia de conocimiento e innovación social se llevó a cabo desde el 26 de noviembre de 2019 hasta el 25 de febrero de 2023. Se empleó un enfoque transdisciplinario combinado que abarcó aspectos instrumentales, metodológicos y operativos. Durante el estudio, se aplicó la transferencia de competencias y liderazgo compartido, así como la evaluación y el seguimiento de proceso, resultados e impacto.

5. RESULTADOS

Los resultados generales del proceso se respaldan con diversas evidencias. En primer lugar, se realizó un exhaustivo diagnóstico municipal con la infancia y adolescencia en 2019, que obtuvo información relevante sobre la situación de este grupo en el municipio. Además, se logró la activación de la coordinación municipal de los órganos de participación de la infancia y adolescencia (OPIA), lo que permitió una mayor integración y participación en las decisiones municipales. Se recopiló aportaciones y sugerencias del OPIA, y de las investigaciones y actividades de intervención y se integran en las estrategias y medidas del primer y segundo plan local de infancia y adolescencia (PLIA, 2019-2022, 2023-2027) concretándose en acciones específicas para abordar las necesidades planteadas.

La participación con la infancia y adolescencia y su contribución fue fundamental tanto en la elaboración de estos planes como en su papel como sujetos de estudio e investigación en diversas temáticas, como el acoso, los valores, la educación emocional, la mejora de la convivencia municipal, la diversidad funcional y la calidad de vida. Además, se involucraron en actividades y proyectos implementados durante el año académico y desde otros recursos municipales, como parte del proceso de investigación, participación e intervención. Además, señalar la evaluación del primer plan local de infancia y adolescencia (PLIA, 2019-2022), tanto interna y externa del proceso, y aprobada por el OPIA, la comisión municipal de coordinación y los equipos de investigación.

Atendiendo al esfuerzo realizado, el municipio recibe el reconocimiento de UNICEF como "Tegueste ciudad amiga de la infancia y Sello CAI", durante el período 2021-2025, en reconocimiento a su compromiso y acciones a favor de la infancia y adolescencia. Este proceso garantiza la escucha activa, así como la verificación de

indicadores de desarrollo municipal que garantizan el cumplimiento de los derechos con la infancia y adolescencia. Se tomaron medidas apropiadas, se autorizaron recursos presupuestarios y se demostraron avances medibles, todo ello asegurando una participación significativa y la evaluación por las partes y toma de decisiones conjuntas.

Asimismo, se elaboró el segundo diagnóstico municipal con la infancia y adolescencia, actualizando la información municipal y se diseña y aprueba el segundo PLIA (2023-2027), consolidando el desarrollo de la política social con la infancia y adolescencia. Además, el municipio fue reconocido como buena práctica profesional en servicios sociales en el XXIX congreso anual de la asociación estatal de directoras y gerentes en servicios sociales, debido a su labor y enfoque innovador. Se consolida la mesa de coordinación municipal para la sinergia entre áreas y el desarrollo de actividades municipales relacionadas con la infancia y adolescencia durante el periodo 2019-2023, con el objetivo de fomentar la sinergia, la gestión de recursos y acciones.

Por último y no menos relevante, se implementó un sistema de monitoreo e investigación continua del entorno e interno de la corporación municipal (servicios sociales, áreas municipales y universidad), durante el período 2019-2023, lo que ayudó a investigar y evaluar de manera continua el entorno y las acciones realizadas y poder realizar los ajustes pertinentes.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos y el proceso aplicado en este estudio cumplen con los criterios y etapas del ciclo de planificación local, siguiendo los principios establecidos. (UNICEF, 2005, 2010; Malagón y Sánchez, 2022; Herrera et al.2022). Estos criterios incluyen la participación de la comunidad, la transparencia informativa, el debate público, el diagnóstico y la prospectiva, la coordinación, la ejecución, el seguimiento y la evaluación, así como el aprendizaje y la mejora continua.

La participación con la infancia en el proceso ha pivotado dentro de los cinco niveles de participación considerados como efectivos (Hart, 1993), además de cumplir con los requisitos exigidos para optar a ser ciudad amiga de la infancia y obtener el sello CAI (UNICEF, 2010)

El proceso desarrollado se enfoca desde la transversalidad y pone énfasis en diversos aspectos, como el derecho a la voz y la participación, el acceso al ocio y tiempo libre, las relaciones entre iguales, la igualdad y la diversidad, la protección ambiental (salud, integridad), la creación de espacios de convivencia y una mejor calidad de vida, así como el acceso seguro, uso y disfrute del espacio y los servicios públicos (Bonaiauto et al., 2003; Herrera et al., 2022; Organización Mundial de la Salud, 2018).

El sistema de evaluación y seguimiento utilizado se basa en las directrices de la Agencia Estatal de Evaluación de las Políticas Públicas y la Calidad de los Servicios (AEVAL, 2009). Se enfoca en analizar las acciones y medidas implementadas, evaluar su eficacia, efectividad, eficiencia y utilidad práctica, y utilizar indicadores para medir el proceso, los resultados y el impacto. Además, se destaca el valor y el impacto del proceso de transferencia e innovación social desde la academia a la corporación local, así como el reconocimiento externo recibido por parte de UNICEF (2021-2025) y la ADGSS (2022).

El proceso de transferencia e innovación social desde un enfoque transdisciplinar, y una metodología útil para la academia en políticas sociales con la infancia y adolescencia. (Herrera et al, 2022; Pohl y Hirsch, 2008). Los procesos de investigación desde la academia deben incluir la diversidad de contribuciones y carreras académicas, la evaluación cualitativa, la autonomía y libertad investigadora, y alejarse del uso inapropiado de las métricas y del ranking de organizaciones en la evaluación de la investigación. (Acuerdo para la reforma de la evaluación de la investigación, Comisión Europea, 2022).

Como conclusiones, los resultados de este estudio reflejan el compromiso y las acciones llevadas a cabo por el municipio en favor de la infancia y adolescencia. Estos resultados se respaldan en evidencias sólidas, como diagnósticos municipales exhaustivos, confecciones de planes, la activación de la coordinación municipal de los órganos de participación de la infancia y adolescencia, la integración de aportaciones y sugerencias de los actores involucrados, y el reconocimiento y evaluación tanto interna como externa de las acciones implementadas. Estos logros han sido reconocidos por UNICEF y otras entidades, validando así el compromiso y los avances en la promoción y protección de los derechos en el municipio, y la promoción del liderazgo y la gobernanza de las políticas con infancia, adolescencia y las familias.

6. REFERENCIAS

Agencia Estatal de Evaluación de las Políticas Públicas y la Calidad de los Servicios (AEVAL). Ministerio de la Presidencia.(2009). La función evaluadora: principios orientadores y directrices de actuación en la evaluación de las políticas y programas. AEVAL. Madrid.

Agenda 2030 de ODS, Canarias. Gobierno de Canarias (2023). <https://n9.cl/746mc>
Agenda 2030: Una oportunidad para las personas y el planeta. Propuesta de indicadores para el desarrollo sostenible en España (2017). UNICEF España, WWF, OXFAM Intermón.

Arranz-Freijo, E. B., Oliva, A., Sánchez de Miguel, M., Olabarrieta, F., Manzano, A., Barreto-Zarza, F.B., Roncallo, C.P., Sánchez Murciano, M., Rekorri, J y García, M. D. (2019). Assessment and preventive education for families, based on the principles of positive parenting. *Early Child Development and Care*. 189(5), 792-801.

Bonaiuto, M., Fornara, F, Bonnes, M (2003). Índice de calidad percibida del entorno residencial y apego al vecindario en entornos urbanos: un estudio de confirmación sobre la ciudad de roma. *Paisaje y Urbanismo*, 65 (1-2), 41-52. [https://doi.org/10.1016/S0169-2046\(02\)00236-0](https://doi.org/10.1016/S0169-2046(02)00236-0)

Convención sobre los Derechos del Niño/a, (CDN, 1989). Asamblea General, resolución 44/25, de 20 de noviembre de 1989. Entrada en vigor: 2 de septiembre de 1990, de conformidad con el artículo 49. https://www.observatoriodelainfancia.es/oia/esp/documentos_ficha.aspx?id=34

Comision Europea (2022). Acuerdo Europeo para la reforma de la evaluación de la investigación.

https://www.eua.eu/downloads/news/2022_07_19_rra_agreement_final.pdf

Hart, Roger A. (1993). La participación de los niños: de la participación simbólica a la participación auténtica, *Innocenti Essay* (4), International Child Development Centre, Florence.

Herrera Hernández, J.M., Rodríguez Pérez, M^a, B., Castillo Betnacort, J. (2022). La sinergia entre la universidad y los servicios sociales en la investigación-acción, transferencia de conocimiento e innovación para la mejora de la atención social. En *Del Águila* *Obra*, A, R; Ramírez Navarro, J. M; Rondón García, L, M (Editor/a). *Tecnología, innovación y servicios sociales. Tecnosocial 2022* (pp-339-347). Thomson Ruters Aranzadi.

Jian, I., Y, Luo, J. y Chan, EHW (2020). Spatial justice in public open space planning: Accesibility and inclusivity. *Habitar International*, 97,102122. <https://doi.org/10.1016/j.habitatint.2020.102122>

Ley 1/1997, de 7 de febrero, de Atención Integral a los Menores. Comunidad Autónoma de Canarias. BOE-A-1997-5498.<https://www.boe.es/buscar/pdf/1997/BOE-A-1997-5498-consolidado.pdf>

Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. «BOE» núm. 89, de 13 de abril de 2007, páginas 16241 a 16260. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2007/04/12/4>

Malagón, J., F. Sánchez, A (2022). Guía: ¿Cómo fortalecer el seguimiento de un plan local de infancia y adolescencia?. UNICEF España. https://www.observatoriodelainfancia.es/oia/esp/documentos_ficha.aspx?id=8181

Marbán, V., y Rodríguez Cabrero, G. (2014). Estrategias y políticas de inclusión social activa. *Sistema: revista de ciencias sociales*, (233), 29-48.

Moulaert, F., Hillier, J., y Nussbaumer, J. (2020). *Social innovation: Towards a new innovation paradigm*. Routledge.

OMS (2018). Marco de implementación de la Fase VII (2019-2024) de la Red Europea de Ciudades Saludables: Objetivos, requisitos y enfoques estratégicos. https://fundadeps.org/wp-content/uploads/2021/03/RedEuropeaCiudadesSaludables_Fase_VII.pdf

Orme, J., y Melendez, M. J. (2017). Research-informed practice and practice-informed research in social work: A dialectic for our times. *British Journal of Social Work*, 47(5), 1255-1272.

Pohl, C. y Hirsch Hadorn, G. (2008). Methodological challenges of transdisciplinary research. *Natures Sciences Societes*, 16(2), 111–121. <https://doi.org/10.1051/nss:2008035>

Rabadijeva, M. Schröder, A. & Zirngiebl, M. (2018) Building blocks of a typology of social innovation investigating the relationship between social innovation and social change En Howaldt, J., Kaletka, C., Schröder, A. y Zirngiebl, M. *Atlas of Social Innovation. New Practices for a Better Future*. Sozialforschungsstelle, TU Dortmund.

Ramírez Sánchez, J. M., Antolín Suárez, M. I. (2018). Investigación aplicada en Trabajo Social Clínico: una perspectiva desde la experiencia profesional. *Revista de Trabajo Social*, 3, 71-87.

Relinque Medina, F., Muñoz Moreno, R., Fernández Borrero, M., y Vázquez Aguado, O. (2021). Informe sobre Investigación e Innovación en los Servicios Sociales de Andalucía. Servicio de Publicaciones Universidad de Huelva.

Recomendación 2006/19 del Consejo de Europa, sobre medidas de apoyo y asesoramiento parental.https://bienestaryproteccioninfantil.es/wp-admin/admin-ajax.php?juwpfisadmin=false&action=wpfd&task=file.download&wpfd_category_id=863&wpfd_file_id=48564&token=&preview=1

Sucker, K. (2010). Istanbul and the heritage of the European city. *Mokslas – Lietuvos Ateitis / Science – Future of Lithuania*, 2(3), 31-37.
<https://doi.org/10.3846/mla.2010.050>

UNICEF. (2005). *Estado mundial de la infancia 2005. La infancia amenazada*. Nueva York, USA. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.
https://www.observatoriodelainfancia.es/oia/esp/documentos_ficha.aspx?id=251

UNICEF España (Ed.) (2010). *Propuesta de un sistema de indicadores sobre bienestar infantil en España*.
https://www.observatoriodelainfancia.es/ficheroioia/documentos/2823_d_Informe_Indicadores_Final_UNICEF.pdf

EL ACOSO ESCOLAR DESDE LA PERSPECTIVA DEL TRABAJO SOCIAL

Miriam Rodríguez Marrero

Universidad de La Laguna

1. MARCO TEÓRICO

El acoso escolar es de suma relevancia para el Trabajo Social, pues su compromiso está directa e indirectamente relacionado con la prevención e intervención de toda forma de violencia, incluyendo en el ámbito educativo (Alemán et al., 2020). De este modo, la Federación Internacional de Trabajadores Sociales destaca la importancia de la presencia de estos y estas profesionales en el ámbito educativo, lo que también aparece recogido en el Código Deontológico de Trabajo Social (2012). Los y las trabajadoras sociales deben participar, involucrando a toda la comunidad educativa, en la elaboración de proyectos y programas orientados a la prevención del acoso entre iguales, ya que esto genera mejores resultados que si únicamente se interviene una vez producidas estas situaciones violentas (Roselló, 1998).

Teniendo en cuenta la importancia del fenómeno, con este Trabajo de Fin de Grado, se pretende explorar cuál es el papel del Trabajo Social en el acoso escolar. Para ello, se prestará atención a cómo se previene e interviene, las posibles causas y consecuencias, las estrategias para poder evitarlas. Se explorará cuál es la percepción de los y las participantes.

2. MÉTODO

Participantes: Se ha contado con ocho profesionales del Trabajo Social con una media de 21 años de experiencia en el ámbito educativo, cuya labor se desarrolla en distintas zonas de la provincia de S/C de Tenerife.

Instrumento y diseño de investigación: La técnica utilizada fue la entrevista semiestructurada y el instrumento fue el guion de entrevista diseñado *ad hoc* que consta de 12 preguntas abiertas, divididas en apartados en función de su contenido. En cuanto al diseño, se trata de una investigación cualitativa que se lleva a cabo mediante una metodología transversal.

Procedimiento: Tras un primer contacto vía correo electrónico con los y las participantes, se les envió un documento de consentimiento informado para poder realizar la grabación de voz durante la entrevista. Todas se realizaron vía online a través de *Google Meet*. La duración de estas fue entre 30 y 45 minutos, En cuanto al plan de análisis, una vez realizadas todas las entrevistas, estas fueron transcritas y se realizó un análisis de contenido detectando lo ordinario y lo extraordinario.

3. RESULTADOS

Los resultados se estructuran alrededor de los diferentes tópicos que se abordan con la entrevista, que son:

3.1. Preguntas relativas al acosador/a:

Lo que hace complejo al fenómeno del acoso escolar es que hay una multiplicidad de características y situaciones que pueden provocar que un niño o una niña se convierta en acosador o acosadora: *“No se puede hablar de unas causas concretas, estamos ante un fenómeno totalmente multifactorial” (TS1).*

No obstante, sí señalan algunas causas más habituales que tienen que ver con: el ámbito y relaciones familiares, el contexto ambiental y los factores sociales estructurales, y las características personales.

Aunque la violencia física se ha dado en alguna ocasión, lo cierto es que, según la experiencia de los y las profesionales entrevistadas, la agresión más habitual entre iguales es la verbal y psicológica: *“Sin duda, las verbales en forma de humillaciones, insultos y burlas de cualquier tipo” (TS6).*

Además de la variabilidad de causas, también existe una gran diversidad de características en las personas acosadoras: *“Lo que me he encontrado es un perfil muy variado, porque, aunque se puede pensar que lo más común es hallarlo en familias desestructuradas o más vulnerables, me he encontrado con casos de acosadores de familias totalmente normalizadas” (TS2).*

3.2. Preguntas relativas a la víctima:

Las personas entrevistadas señalan que el perfil de quienes se convierten en víctimas del acoso escolar también ha variado mucho a lo largo de los años: *“No hay un perfil. Aunque existen teorías y libros sobre esto, no hay un perfil concreto. El acosador va a buscar una persona fácil de atacar como alguien tímida, introvertida, silenciosa, que tiene menos apoyo social, etc.”* (TS3).

La señal de alerta evidente suele ser el cambio de comportamiento y actitud que se percibe en la víctima: *“Es muy difícil de identificar, pero uno de los síntomas es el cambio de actitud, de interacción, empieza a apartarse del resto del grupo en las zonas comunes, cambios conductuales respecto a antes”* (TS4).

Además, los y las profesionales manifiestan, que las consecuencias del acoso escolar son siempre negativas, tanto en el corto como en el largo plazo, aunque se expone mayor facilidad de detectarlas en el corto plazo por el contacto directo y constante que se tiene con el alumnado: *“Lo que más se aprecia es el aislamiento temporal y esos cambios de conductas como la apatía o la desgana en general”* (TS2).

3.3. Preguntas sobre la labor del Trabajo Social:

Desde la profesión del Trabajo Social la labor que más se hace, es la de prevención, aunque se considera todavía escasa e insuficiente, sobre todo, por la gran carga de trabajo que existe en el ámbito educativo: *“Lo que más podemos hacer es la prevención primaria, fomentar talleres de buenos tratos, modelos de convivencia positiva, informar de sus derechos al alumnado, crear un buzón de borremos el acoso, romper el silencio, no ser cómplices”* (TS1).

Además, los y las participantes exponen la necesidad de implementar medidas de prevención no solo en el ámbito educativo sino en todos y cada uno en los que los y las menores desarrollan su vida cotidiana: *“La prevención es fundamental en el ámbito educativo, y ocio de los menores, deportes, gestión del tiempo libre, cualquier ámbito en el que intervenga el menor”* (TS4).

Cuando alguien verbaliza una situación de acoso escolar, inmediatamente se activa el Protocolo de Acoso Escolar de la Consejería de Educación, en el que, los y las profesionales de Trabajo Social no tienen una posición reconocida: *“La labor de la trabajadora social va orientada a hablar y escuchar a ambas partes”*

Por todo esto, se resalta la importancia de incrementar el número de profesionales del Trabajo Social en el ámbito de la educación: “*Los equipos multidisciplinares dentro del sistema educativo harían que todo fuera mucho más efectivo y beneficioso*” (TS3).

4. DISCUSIÓN

Respecto a las causas del acoso escolar, tanto las aportaciones de autores como Yunes y Zubarew (1993), como las de la presente investigación, coinciden en que se trata de un fenómeno multifactorial y complejo, aunque existen diversos elementos de riesgo. Y, en lo que se refiere a la forma de agresión más habitual, los resultados de la presente investigación verifican los obtenidos en el estudio realizado por Oliva et al. (2021) donde se expone que, generalmente, acoso entre iguales se manifiesta mediante el maltrato psicológico que se realiza a través de provocaciones verbales, bromas o burlas.

Haciendo referencia a los y las agresoras y a las víctimas, hoy en día se aprecia una gran variabilidad de características y situaciones que no permiten concretar un perfil específico. También, se considera necesario destacar que, aunque las funciones del Trabajo Social están directamente vinculadas a la mediación y resolución de conflictos, la realidad es que, en la práctica, esta figura profesional no tiene una posición exclusiva de intervención en el contexto del acoso escolar.

Por todo lo anterior, desde este estudio se plantean nuevas líneas de actuación donde la figura del Trabajo Social tiene un papel clave y activo durante todo el proceso.

5. REFERENCIAS

Alemán, J., y Fermín, K. (2020). El lado oculto del bullying: los espectadores. Retos del trabajo social. *Comunitania: Revista internacional de trabajo social y ciencias sociales*, (19), 9- 27

Oliva, D., Ortiz, M., Vidal, B., y Ortiz, M. (2021). Comportamiento del acoso escolar en adolescentes de 14 a 17 años del Preuniversitario Saúl Delgado de La Habana. *Anales de la Academia de Ciencias de Cuba*, 11(2)

Rosello, E. (1998). *Reflexiones sobre la intervención del trabajador social en el contexto educativo*.

Yunes, J., y Zubarew, T. (1993). Mortalidad por causas violentas en adolescentes y jóvenes: un desafío para la región de las Américas. *Revista Brasileira de Epidemiologia*, 3 (2), 102-171.

HACIA UNA EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS: APORTACIONES DESDE EL DUA EN LA LOMLOE

Adrián Neubauer

Universidad a Distancia de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

“España cambia la ley educativa”. Este titular ha sido relativamente frecuente en la reciente historia de la democracia en España. La última ley que ha copado las portadas de los periódicos ha sido la “Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación” (LOMLOE). Como todo cambio de esta índole, ha planteado un gran debate social. De hecho, desde la oposición ya se anuncia que, si gana las elecciones generales, derogará esta ley. Por lo que, quizás, los titulares en los tabloides se repitan.

Más allá de los intereses ideológicos – o partidistas – que van ligados a toda ley educativa, es pertinente conocer cómo la LOMLOE contribuye a la educación en derechos humanos a partir de una de sus principales novedades: la implementación del Diseño Universal de Aprendizaje (DUA).

Por lo tanto, en este capítulo trataremos de identificar los puntos de encuentro entre esta nueva ley educativa y el marco internacional de derechos humanos para, más tarde, valorar si el DUA contribuye – y en qué grado – a desarrollar una educación en derechos humanos.

Para ello, inicialmente comenzaremos con una breve introducción al DUA desde una doble perspectiva: histórica y conceptual. Posteriormente, se detallará el diseño metodológico de esta investigación. Más tarde, de forma conjunta se presentarán los resultados y la discusión. Y, por último, se expondrán las conclusiones principales que han emanado de este trabajo.

2. ORIGEN Y PRINCIPIOS DEL DISEÑO UNIVERSAL DE APRENDIZAJE

El momento histórico en el que nos encontramos está marcado por una notable complejidad y por una interconexión profunda, no solo a nivel tecnológica, sino también cultural y social, hace imprescindible abordar los fenómenos desde una perspectiva interdisciplinar. Si bien es cierto que la explicación de los hechos a menudo ha tenido muchas aristas, con la hiperglobalización actual esto se ha

acentuado. Como no podía ser de otro modo, esta circunstancia también se refleja en la educación y, por ende, en los sistemas educativos nacionales.

Un ejemplo de ello es la integración del DUA en los sistemas educativos mundiales y, en particular, en la política educativa española. Este nuevo principio metodológico-organizativo inclusivo tiene sus orígenes en la arquitectura, lo que pone de manifiesto cómo el diseño, el desarrollo y la evaluación de los momentos educativos están compuestos por un alto carácter interdisciplinar. No obstante, centrándonos en el DUA, es preciso señalar que su concepto de “diseño universal”, tal y como afirman García-Barrera et al. (2023) se remonta a la universidad de Carolina del Norte, donde en la década de 1980 trató de “construir entornos físicos y herramientas que pudieran ser empleadas por el mayor número de personas, eliminando las barreras físicas que impedían el acceso a estos entornos o el uso de ciertas herramientas” (p. 71). En esta línea, podemos encontrar dos objetos que son contrapuestos, uno que favorece el uso de gran parte de la población y otro que requiere “modificaciones” para que determinadas personas puedan usarlas:

Tradicionalmente, las personas zurdas han tenido dificultades para emplear determinados objetos. En el ámbito escolar ha sido recurrente que este alumnado haya encontrado limitaciones a la hora de utilizar unas tijeras – dado que, históricamente, se han diseñado para ser usadas por personas diestras – y, también, algunas sillas-pupitres, que disponen, en su mayoría, la pala para escribir al lado derecho.

Sin embargo, otros objetos pueden ser usados indistintamente por la mayoría de la población, como puede ser una rampa, que favorece el acceso a los centros educativos no solo a los estudiantes con diversidad funcional, sino al conjunto de la comunidad educativa (Alba, 2019; García-Barrera et al., 2023).

Por otra parte, a nivel educativo el DUA se rige fundamentalmente por tres principios (Alba et al., 2014):

1. El primer principio es el de proporcionar al alumnado múltiples de representación, que se basa en la idea de que cada persona percibe y procesa la información de un modo distinto. Por ende, parece coherente brindar un amplio abanico de posibilidades para que toda la población – en este caso el alumnado – pueda comprender la información y los contenidos curriculares de la mejor forma posible.

2. En segundo término se sitúa el principio de proporcionar múltiples formas de acción y expresión, que parte de la premisa de que es imprescindible ofrecer al alumnado distintas formas de transmitir sus conocimientos y sus emociones, entre otras cuestiones.

3. Finalmente, el tercer principio es el de proporcionar múltiples formas de implicación, persigue desarrollar en el alumnado un alto grado de compromiso y, en definitiva, con la comunidad educativa. Para ello, es fundamental que se encuentren motivados, lo que reivindica la importancia de que el cuerpo docente despierte el interés en sus estudiantes.

Si nos adentramos en cada uno de ellos, podemos observar que hay numerosas iniciativas que podemos llevar a cabo como docentes para asegurar la correcta implementación del DUA en nuestras aulas. Por tal motivo, a continuación, sintetizaremos algunas de las más esenciales de cada uno de los principios vistos anteriormente (Alba et al., 2014; Rubio, 2017):

1. Principio 1. Proporcionar al alumnado múltiples formas de representación: aquí es importante que el cuerpo docente brinde al alumnado distintas formas de percibir la información a través de los sentidos. Al mismo tiempo, se ha de reforzar la posibilidad de desarrollar el lenguaje y los símbolos a través de diferentes idiomas y medios. Por último, se insiste en los notables beneficios de activar los conocimientos previos del alumnado y de destacar los conceptos clave, lo que va a permitir relacionarlos y aplicarlos en otros contextos distintos.

2. Principio 2. Proporcionar múltiples formas de acción y expresión: donde es fundamental que el alumnado interactúe con distintos recursos – tanto analógicos como digitales – y que pueda expresar sus hallazgos de distinta manera. Asimismo, es fundamental desarrollar las funciones ejecutivas de los discentes.

3. Principio 3. Proporcionar múltiples formas de implicación: en este punto, el profesorado ha de captar el interés del alumnado – a nivel individual y grupal – en aras de asegurar su compromiso y el de la comunidad educativa con el proceso de enseñanza-aprendizaje. Finalmente, también es importante cultivar la capacidad de autorregulación en los estudiantes a través de la reflexión y la autoevaluación.

3. MÉTODO

3.1. Metodología

En este capítulo hemos adoptado un enfoque metodológico cualitativo, que se enmarca dentro del paradigma positivista (Navarro et al., 2017). Como bien señalan Balcázar et al. (2013), este tipo de estudios tienen una larga tradición en el ámbito educativo, aunque en los últimos años se ha observado un auge de estas investigaciones, lo que ha aumentado considerablemente su reconocimiento.

No obstante, de una forma más específica, el estudio ha sido desarrollado mediante el Análisis Documental, que ha sido empleado previamente por numerosos autores, incluido Neubauer (2021), para analizar las políticas educativas y, a partir de ellas, generar un nuevo conocimiento (Jiménez et al., 2017).

3.2. Objetivos

Para este capítulo se han planteado los siguientes objetivos:

Objetivo 1. Identificar las convergencias entre el marco internacional de derechos humanos y la política educativa española vigente, la LOMLOE.

Objetivo 2. Valorar si la nueva ley educativa española promueve la educación en derechos humanos.

3.3. Búsqueda, selección y análisis de la información

Para comenzar, la búsqueda de información ha sido exploratoria y se ha tomado como referencia la obra de Neubauer (2021), quien llevó a cabo un análisis del marco internacional de derechos humanos desde una perspectiva cronológica, poniendo el foco en cómo estos documentos abordan el derecho a la educación. No obstante, analizaremos aquellas políticas de carácter vinculante (García-Barrera et al., 2023) y la “Agenda 2030” (2015) por su actual relevancia en el marco internacional.

Desde otro punto de vista, el análisis de la información se ha elaborado a partir del trabajo de Katarina Tomasevski (2006), quien propone un marco analítico-interpretativo para estudiar el derecho a la educación desde cuatro grandes dimensiones. Las dos primeras aluden al derecho a la educación y está conformada por la Asequibilidad y la Accesibilidad. Mientras tanto, la Aceptabilidad y la Adaptabilidad aluden a los derechos en la educación (Dávila et al., 2021). A

continuación, vamos a explicar sucintamente cada una de estas dimensiones, dado que van a ser el marco interpretativo de este capítulo:

- **Asequibilidad:** a grandes rasgos, podríamos afirmar que en esta dimensión la educación se concibe como un derecho civil, político y económico. En consecuencia, los Estados-Nación han de asegurar la educación obligatoria, gratuita y universal.
- **Accesibilidad:** se fundamenta, principalmente, en el principio de no-discriminación. De tal modo, se hace imprescindible garantizar la educación inclusiva y garantizar la igualdad de oportunidades a todo el alumnado.
- **Aceptabilidad:** tradicionalmente, esta se ha asociado con la calidad educativa, aunque no solo teniendo en consideración el rendimiento académico, sino también otros factores como el respeto a los derechos humanos y el bienestar de los estudiantes.
- **Adaptabilidad:** para terminar, esta dimensión se centra en la responsabilidad de los sistemas educativos y, por ende, de los Estados-Nación de atender con plenas garantías y de forma eficaz a la diversidad en todas sus formas.

Una vez detalladas las “4 Aes” de Katarina Tomasevski (2006), es el momento de explicar cómo se ha analizado la normativa internacional. A este respecto, debemos señalar que se ha establecido un diálogo entre el marco interpretativo de Tomasevski (2006) y el DUA, lo que permitió establecer una serie de indicadores específicos para cada una de las dimensiones y conformar un libro de familias y códigos de forma inductiva-deductiva.

Posteriormente, se analizó el marco internacional de derechos humanos y la LOMLOE (2020) a través de dicho libro de familias, lo que permitió identificar cómo el DUA y la LOMLOE (2020) contribuyen a desarrollar una educación en derechos humanos.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

4.1. El Diseño Universal de Aprendizaje en el marco internacional de derechos humanos

El primer documento que vamos a analizar es la “Constitución de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO)”

(1945), donde se especifica claramente que la educación debe regirse bajo los principios de no-discriminación y de universalidad, que son, en esencia, los pilares del DUA.

Por otra parte, la “Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza” (1960) alerta de los notables efectos que sufren las víctimas de discriminación – de cualquier tipo – en su trayectoria académica. Como se puede observar, en ambos documentos se alude a la Accesibilidad al derecho a la educación (Tomasevski, 2006).

Años después, concretamente en la “Convención sobre los Derechos del Niño” (1989) hay tres artículos que aluden al DUA. El primero de ellos es el artículo 23, donde se reivindica la responsabilidad de los sistemas educativos de asegurar que aquellos niños, niñas, adolescentes y jóvenes con algún tipo de diversidad funcional sean autónomos y se integren socialmente, lo que se relaciona esterechamente con la Asequibilidad (Tomasevski, 2006) y refuerza la necesidad de establecer metodologías inclusivas como, por ejemplo, el DUA. Esta idea se consolida en los artículos 28 y 29, puesto que se indica que la educación ha de promover el desarrollo integral de todas las personas atendiendo a sus características personales y contextuales (biopsicosociales).

Asimismo, esta línea es continuada por la “Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad” (2006), quien también alude al principio de no-discriminación en la escuela y en la sociedad (Artículo 24). Sin embargo, el elemento diferencial y que más relación guarda con el DUA es el conjunto de las medidas que propone para llevar a cabo una verdadera educación inclusiva. De esta manera, a continuación, vamos a presentar cuáles son dichas sugerencias y a qué principio del DUA contribuyen:

- 1.Principio 1. Proporcionar al alumnado múltiples formas de representación: favorecer el aprendizaje del Braille, la lengua de señas y la identidad de las personas sordas.
- 2.Principio 2. Proporcionar múltiples formas de acción y expresión: asegurar canales y medios que favorezcan la comunicación de las personas con diversidad auditiva, fonológica o visual.

Por otro lado, la “Agenda 2030” (2015) ha impactado significativamente en gran parte de los sistemas educativos a nivel mundial. En dicho documento se insta a

asegurar una educación de calidad (Aceptabilidad), universal (Asequibilidad y Accesibilidad) que sea inclusiva (Adaptabilidad) (Tomasevski, 2004).

4.2. El Diseño Universal de Aprendizaje en la política educativa española: el caso de la LOMLOE

Después de analizar cómo contribuye – o qué relación guarda – el DUA con el marco internacional de derechos humanos, es el momento de hacer lo propio con la LOMLOE. Para comenzar, en dicha ley orgánica se alude explícitamente a la “Convención sobre los Derechos del Niño” (1989) para justificar la necesidad de garantizar una educación inclusiva a través del DUA, lo que pone de manifiesto la intertextualidad entre la ley nacional y la internacional (Moreno, 2016) y, por ende, la estrecha relación entre el Diseño Universal de Aprendizaje y los derechos humanos.

Asimismo, la nueva política educativa española se alinea con el paradigma de la diversidad propuesto por el DUA, en el que se reivindica que para atender a la diversidad es preciso responder a las necesidades de todos los estudiantes (Alba, 2019; García-Barrera et al., 2023). De hecho, la LOMLOE afirma que implementar el DUA y un conjunto de medidas “organizativas, metodológicas y curriculares” (Artículo 4), permiten garantizar los derechos de la infancia, lo que refuerza, de nuevo, su contribución a los derechos humanos.

Por otra parte, en el “Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria” también se alude al DUA y se consolida la importancia de implementar las medidas recién señaladas (Artículo 5). Además, señala que es responsabilidad de la administración brindar a los centros educativos y al profesorado los recursos necesarios para atender a la diversidad de forma eficaz (Artículo 21). De esta manera, las situaciones de aprendizaje permitirán responder a “las necesidades, las características y los diferentes ritmos de aprendizaje del alumnado” (Anexo III), lo que se alinea con los principios del DUA (Alba et al., 2014; Rubio, 2017).

5. CONCLUSIONES

Antes de finalizar, es preciso señalar las principales conclusiones que han emanado de esta investigación. Para facilitar su comprensión, se expondrán de forma ordenada:

- La primera de ellas es que el DUA amplía profundamente lo que se concibe por “atender a la diversidad”, dado que el ser humano, por su definición, es diverso por su mera existencia.
- Por otra parte, el DUA contribuye a fortalecer los derechos humanos y, por ende, el derecho a la educación en todas las dimensiones planteadas por Tomasevski (2004), especialmente en la “Agenda 2030” (2015).
- Por último, al haber adoptado la LOMLOE el DUA como principio metodológico-organizativo ha reforzado notablemente la educación en derechos y, en particular, los derechos de la infancia, no solo por la intextualidad entre dicha ley y el marco internacional de derechos humanos, sino también por situar la atención a la diversidad en el centro de la acción educativa.

Referencias a los derechos de la infancia en la LOMLOE y que, además, se relacionan con el DUA.

6. REFERENCIAS

- Alba Pastor, C. (2019). Diseño Universal para el Aprendizaje: un modelo teórico-práctico para una educación inclusiva de calidad. *Participación educativa*, 6(9), 55-66. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/190783>
- Alba Pastor, C., Sánchez Serrano, J. M. y Zubillaga del Río, A. (2014). *Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Pautas para su introducción en el currículo*. http://www.educadua.es/doc/dua/dua_pautas_intro_cv.pdf.
- Balcázar Nava, P. González-Arratia López-Fuentes, N. I., Gurrola Peña, G. M. y Moysén Chimal, A. (2013). *Investigación cualitativa*. Universidad Autónoma del Estado de México.
- Dávila, P., Naya, L.M. y Miguelena, J. (2021). El derecho a la educación y los derechos de los niños, niñas y adolescentes. En L. M. Lázaro (Ed.), *La educación en América Latina en la perspectiva de 2030* (pp. 141-170). Tirant lo Blanc.
- García-Barrera, A., Fernández-Blázquez, M. L. M., Sánchez Sánchez, N. (2023). Diseño universal de aprendizaje, metodología y situaciones de aprendizaje. En A. Neubauer (Ed.), *Programar en la LOMLOE: elementos curriculares y ejemplos prácticos*. CEF-UDIMA.
- Jiménez, F., Aguilera Valdivia, M., Valdés Morales, R., y Hernández Yáñez, M. (2017). Migración y escuela: Análisis documental en torno a la incorporación de inmigrantes al sistema educativo chileno. *Psicoperspectivas*, 16(1), 105-116. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol16-Issue1-fulltext-940>

- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, núm. 340, de 30 de diciembre de 2020. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>
- Moreno Mosquera, E. (2016). El análisis crítico del discurso en el escenario educativo. *Zona Próxima*, 25, 129-148. http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S2145-94442016000200010&script=sci_arttext
- Navarro Asencio, E. (Ed.), Jiménez García, E., Rappoport Redondo, S. y Thoilliez Ruano, B. (2017). *Fundamentos de la investigación y la innovación educativa*. UNIR Editorial.
- Neubauer, A. (2021). *Educación de la infancia inmigrante en la Unión Europea: Análisis desde el Enfoque Supranacional de Derechos Educativos* [Tesis Doctoral]. Biblos-e Archivo. <https://repositorio.uam.es/handle/10486/700910>
- Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. Boletín Oficial del Estado, núm. 52, de 2 de marzo de 2022. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/03/01/157/con>
- Rubio Pulido, M. (2017). *Diseño Universal para el Aprendizaje, porque todos somos todos*. <https://emtic.educarex.es/224-nuevo-emt/atencion-a-la-diversidad/3020-diseno-universal-para-el-aprendizaje-porque-todos-somos-todos>
- Tomasevski, K. (2006). *Human Rights Obligations in Education. The 4-As Scheme*. Wolf Legal Publishers.

DEBILIDADES EN LA FORMACIÓN Y EN LOS PRINCIPIOS PEDAGÓGICOS POR LA SOSTENIBILIDAD EN PROFESIONALES DE LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA DEL FUTURO

Antonio Nadal Masegosa
Universidad de Málaga

1. INTRODUCCIÓN

Con títulos tan explícitos como *La maldición de la eterna juventud* (Consejo de la Juventud de España e Intermón Oxfam, 2023), o *La traición de España a sus jóvenes*, en el *The New York Times* (Jiménez, 2019), podrían ubicarse quienes no residieran en el Estado español, y/o no tuvieran un conocimiento particular, del alumnado que puede encontrarse en los primeros cursos de grados universitarios, como el de pedagogía, en las universidades del aún Reino de España. Un tercio de las personas jóvenes se encontraban en riesgo de pobreza o exclusión social a final del año 2022, y casi una cuarta parte de quienes tenían un empleo (el 23,4%) se encontraba en situación de pobreza (Consejo de la Juventud de España, 2023).

Durante el periodo 2010-2021, el porcentaje de población adulta española con estudios inferiores a la segunda etapa de educación secundaria se encuentra 16 puntos porcentuales por encima del de la OCDE (20,1 %) y es más del doble del de la UE22 (16,4 %) (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2022). Fuentes oficiales, en este caso, el *Barómetro de Hábitos de Lectura y Compra de Libros en España 2022*, elaborado por la Federación de Gremios de Editores de España (2023), con el patrocinio de Centro Español de Derechos Reprográficos, y en colaboración con el Ministerio de Cultura y Deporte, señalan que el porcentaje de la población española que leyó algún libro durante al pasado año, ya sea por ocio o por trabajo, alcanzó el 68,4%. Estos datos presentarían un panorama según el cual la formación española obtenida está por debajo de nuestro entorno, con una población que leería algo... pero todos estos números, todo el nivel macro, debiera contrastarse a niveles micro.

Si la educación se moderniza tan lentamente que nunca dejará de estar anticuada (Casanova, 2021), probablemente las guías docentes de las asignaturas universitarias no debieran seguir dicha tendencia si desearan que la primera frase no se constituyera en una especie de sentencia eterna. Sumamos a este tipo de cuestiones, otras que pueden ser de tal dureza como que el alumnado no asista a clase por propia voluntad,

como sucedió desde el primer día desde el que se inició la investigación que da fruto a este escrito; cuando comenzaba la asignatura de Educación Comparada, curso 2022/2023, la inasistencia estuvo en torno al 50%. El mero hecho de realizar una encuesta parecía un esfuerzo sobrehumano, y empleaban casi nueve minutos, reconociendo no saber qué era educación comparada, no haber oído/leído/visto nada sobre ella... dentro de un alumnado que no había tenido el Grado en Pedagogía como opción vital y/o académica prioritaria precisamente.

Dentro de un marco contextual en el cual la desmotivación del alumnado es un hecho absolutamente tangible, las debilidades en la formación partiendo, ya simplemente, de esa base, hace que los principios pedagógicos de lo que fuera serían enormemente difíciles de asimilar por la audiencia estudiantil, existiendo docentes que consideran que lo que realmente hacemos es engañar a quienes simplemente se matricularon, que presentan lenguajes verbales y escritos pobres, plagios, dependencia de los teléfonos móviles, posible incapacidad de trabajo en grupo, enganche a redes sociales... dentro de una mediocridad imperante (Arias-Aranda, 2022). Partiendo de enfoques no alienados con respecto a la realidad, en ocasiones, los resultados científicos pueden coincidir con las visiones idílicas y/o con lo políticamente correcto, pero es que la ciencia no es, o no debiera ser, un servicio *ad hoc* para obviar lo que cualquiera podría observar en el terreno.

2. METODOLOGÍA

La investigación dentro de un grupo-clase de un segundo curso de un Grado en Pedagogía de la Universidad de Málaga -compuesto por 47 integrantes-, concretamente, de la asignatura de Educación Comparada, se inició a principios de curso, rogando la realización de un cuestionario, tipo Likert, de 29 ítems, con frases que tuvieran la mayor simpleza posible, y respuestas básicas: Muy en desacuerdo, algo en desacuerdo, bastante de acuerdo y muy de acuerdo.

El enlace directo para la contestación del estudio se incluyó en el campus virtual, y dada la escasa confianza en que realizaran la tarea en sus hogares, se destinaron casi nueve minutos de clase, durante la segunda sesión de la asignatura, para que el alumnado realizara el esfuerzo de emplear sus dispositivos móviles, ya fueran teléfonos u ordenadores portátiles, y finalizaran lo requerido.

Dentro de un paradigma eminentemente cualitativo, que pudiera entenderse como mixto, dada la pretensión del empleo de resultados de un cuestionario, se obtiene la

validez que otorga la triangulación (Taylor *et al.*, 2016), en base al empleo del análisis textual que implica la atención a la guía docente de la asignatura, así como a la observación del docente de la misma, que va más allá de lo que indicaran estudiantes en un escrito, o dijera un documento, trascendiendo a lo real que ve cada día tras los muros de las aulas.

3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los resultados concretos pueden presentarse en base al mismo teatro al cual podría considerarse, al menos en ocasiones, a la enseñanza universitaria, si atendemos al anteriormente citado Catedrático de Organización de Empresas de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de la Universidad de Granada, Daniel Arias-Aranda. Esto es: planteamiento, nudo y desenlace.

Más allá de las disposiciones estatales, y las memorias de verificación de títulos de cualquier grado y/o asignatura universitaria, la concreción, o planteamiento, de las materias, a la par que documento legal que obliga a sus componentes, tanto humanos -profesorado y alumnado-, como institucionales, se encuentra en las guías docentes concretas.

En el caso de la guía docente de la asignatura de Educación Comparada, tanto del curso 2022/2023, como del 2023/2024, la sostenibilidad no existe, encontrándose, como lo que podrían considerarse unos principios pedagógicos próximos, aquello recogido justo en el último contenido de la asignatura, es decir, el último de los nueve temas a abordar (Universidad de Málaga, 2023):

Problemas fundamentales de la educación en el mundo y desigualdades por razón de género, raza, clase social y discapacidad. Los problemas políticos, las crisis económicas, las injusticias, la degradación del medio ambiente y la pobreza entre otros, producen en el plano educativo desequilibrios que se traducen en desigualdades, altas tasas de analfabetismo, abandono de la escolaridad obligatoria e incumplimiento de los derechos humanos. En este bloque realizaremos un análisis interseccional de las distintas formas de discriminación (provocadas por razón de género, raza, clase social, discapacidad, etc.) y sus consecuencias en el ámbito educativo.

En un escrito de menos de cinco páginas, pareciera que comprobamos como lo que probablemente debiera ser un principio pedagógico básico, como el análisis

interseccional, solo llegaría en último término, dado que la interseccionalidad tampoco se encuentra en ninguna de las hojas de la guía docente.

La fuente primaria citada de forma textual, prácticamente, no se correlaciona con los componentes de la materia, como el contexto, las competencias y los resultados de aprendizaje, otros contenidos, actividades formativas y de evaluación, bibliografía y otros recursos, distribución del trabajo de los alumnos... en un documento donde la hiperglobalización, el decrecimiento, la educación ambiental, o el capacitismo, junto a tantas otras cuestiones que podríamos relacionar con la sostenibilidad, no existen.

De las 25 fuentes bibliográficas que podrían entenderse como fundamento teórico de los principios pedagógicos de la materia, dieciocho tienen veinte años o más, siendo una de las más llamativas una obra española, sobre organismos internacionales de educación, publicada hace más de 40 años (Marín, 1983). Solo hay un trabajo en inglés, escrito hace más de 20 años, sobre tradiciones continuas, nuevos desafíos y nuevos paradigmas en educación comparada (Bray, 2003). Como puede verse en el índice de este libro, ni la sostenibilidad ni los conceptos mencionados en el párrafo anterior, ni tan siquiera el género, aparecen como objeto de análisis.

Con respecto al nudo, corroboraríamos la inexistente formación previa en asuntos relacionados con la sostenibilidad. El 57,4% del alumnado se mostraba algo en desacuerdo con saber qué es la sostenibilidad, porcentaje al cual podríamos sumar el 8,5% que se mostraba muy en desacuerdo. A la pregunta: “Aunque no sé lo que es la sostenibilidad he oído/leído/visto cuestiones referidas a ella”, un 48,9% se mostraba bastante de acuerdo, frente a un 44,7% que se mostraba algo o muy en desacuerdo. Para contrastar estos datos, se preguntaba sobre la capacidad de definir la sostenibilidad, con unos resultados más que explícitos; muy en desacuerdo, 25,5%; algo en desacuerdo, 42,6%; bastante de acuerdo, 25,5%; y muy de acuerdo, 6,4%.

Ir más allá de lo simple, arrojaba unos resultados según los cuales el alumnado no sabía, ni había tenido conocimiento alguno, ni podría definir qué es la hiperglobalización, ni el decrecimiento, con una total y absoluta ignorancia sobre qué era la interseccionalidad, lo cual haría enormemente complicado realizar un análisis interseccional en el último tema de la asignatura, como estaría previsto.

Mayoritariamente, pese a todo lo anterior, las y los estudiantes se mostraron partidarias y partidarios de incluir la educación ambiental dentro de los contenidos

de la educación comparada, pese a lo cual consideraban que no iba a realizarse durante el curso. Datos de mayor contundencia se encontraban en otros ítems.

Un 93,6% consideraba que hay desigualdades en la educación, pero la mayoría desconocía qué es el capacitismo, o el masculinismo, y un 78,7% creía que hay marginación de los conocimientos críticos e igualadores dentro de los contextos educativos, pese a que estimaban que hay formas efectivas de abordar la marginación de dichos conocimientos, pensando que hay enfoques y/o ideales que toman el género, la raza, la discapacidad, la sexualidad, y los antecedentes socioeconómicos, como categorías interrelacionadas.

Para intentar revertir la situación, como vemos, plena en debilidades de formación, y dentro del desconocimiento de los principios pedagógicos básicos de la educación comparada, la sostenibilidad, y la interseccionalidad, se desarrollaron todo tipo de actividades. Una de ellas fue un análisis de un video de la plataforma *Hope!* (Periódico El Correo, 2023), en la cual cuestionamos el etnocentrismo de su contenido, las presuntas soluciones parciales que no cuestionan a ningún estamento responsable de la contaminación, y el cómo denominar ciudades salvajes para cambiar el mundo a las urbes cuyas multinacionales arrasan el planeta.

Una cuestión igualmente fundamental, y explicada en prácticamente en todas las clases, fue la necesaria distinción entre fuentes primarias y secundarias, dado que no parecían tener conocimiento previo alguno sobre ello. Además de tratar de que aprendieran el empleo de bases de datos, también se les mostró cómo, aún teniendo todas las fuentes a nuestro alcance, sin el conocimiento crítico, sin ser conscientes, por ejemplo, de qué son los lobbies, y cómo afectan a las decisiones en políticas educativas y medioambientales, nunca entenderíamos nada. Si la sostenibilidad no es un hecho, y quizás está más próxima a ser una quimera, no es algo que el mero contraste entre distintas fuentes pueda lograr.

Bajo principios tales como “mira a quien beneficia, y verás al/a la culpable”, o “si no pagas por el producto, el producto eres tú”, y enfoques fundamentados no solo en fuentes primarias, en todo momento se intentó exponer que la economía circular, la neutralidad del carbono, el coche eléctrico o las finanzas verdes son algunos de los engaños en los que se edifica la sostenibilidad, como un elemento más de la mercadotecnia empresarial e institucional (Escrivá, 2023).

La discusión, por tanto, se encontraría en tener claro, con todas las fuentes a nuestro servicio, el porqué el capitalismo verde no salvará al mundo (Malló, 2022), y como nos venden la moto (Chomsky y Ramonet, 2002). En un lugar que presumiera de aportar una educación para un nuevo mundo, no sería en modo alguno normal que un alumnado con una media superior a los veinticuatro años arrojara los resultados obtenidos en esta investigación, y ello dice mucho del sistema de enseñanza, como ya está publicado: *Nos quieren más tontos. La escuela según la economía neoliberal* (Carrera y Luque, 2016) no estaría en modo alguno fracasando, sino ejecutando su labor, es decir, su función de reproducción social que tantos sociólogos/as y otros/as expertos/as nos explicaron en su momento, tales como Bowles y Gintis, Willis, Foucault, Illich... (Urraco-Solanilla y Nogales-Bermejo, 2013).

Ampliar estudios como este que ahora leemos es fundamental, puesto que la propia Comisión Europea (2023a) reconoce que la investigación educativa relacionada con la sostenibilidad puede ser útil cuando se integra efectivamente en la política y la práctica, y este trabajo se enmarca dentro de la relevancia que el propio sistema actual le otorga, cuando difunde que la formación de futuros/as profesionales de la orientación educativa para la sostenibilidad es un paso clave para lograr la presunta y supuesta transición verde, ya que se traduce directamente en el desarrollo de capacidades de la población estudiantil, que luego puede promover el hipotético desarrollo sostenible; la formación docente para la sostenibilidad ha sido considerada, expresado literalmente, la “prioridad de prioridades” (European Comisión, 2023b), con lo cual si ello no sucede, todo quedaría en papel mojado, o en excepciones basadas en el buen hacer de profesorado concreto. Uno de los puntos de partida para eliminar barreras y debilidades en la formación y en los principios pedagógicos en futuros/as orientadores y orientadoras en sostenibilidad sería incluirla en los currículos de toda su enseñanza previa a su entrada en el grado en pedagogía, pues si ni tan siquiera se encuentra en las guías docentes, ni tan siquiera se da el primer paso hacia el objetivo oficial planteado.

4. REFERENCIAS

Arias-Aranda, D. (30 de diciembre de 2022). Querido alumno universitario de grado: Te estamos engañando. *LinkedIn*. https://www.linkedin.com/pulse/querido-alumno-universitario-de-grado-te-estamos-daniel-arias-aranda?trk=public_profile_article_view

- Bray, M. (2003). *Comparative Education. Continuing Traditions, New Challenges, and New Paradigms*. Kluwer Academic Publishers. <https://doi.org/10.1007/978-94-007-1094-8>
- Carrera, P. y Luque, E. (2016). *Nos quieren más tontos. La escuela según la economía neoliberal*. Ediciones de Intervención Cultural / El Viejo Topo.
- Casanova, M. A. (26 de agosto de 2021). La educación se moderniza tan lentamente que nunca dejará de estar anticuada. *The Conversation*. <https://theconversation.com/la-educacion-se-moderniza-tan-lentamente-que-nunca-dejara-de-estar-anticuada-165227>
- Chomsky, N. y Ramonet, I. (2002). *Cómo nos venden la moto*. Icaria Editorial, S. A.
- Consejo de la Juventud de España. (2023). *Observatorio de Emancipación. Informe estatal. Primer semestre 2022*. <https://www.cje.org/investigacion/#254-255-1o-semester-2022>
- Consejo de la Juventud de España e Intermón Oxfam. (2023). *La maldición de la eterna juventud. Documento de análisis*. <https://www.cje.org/wp-content/uploads/2023/03/la-maldicion-de-la-eterna-juventud.pdf>
- Escrivá, A. (2023). *Contra la sostenibilidad*. Arpa & Alfíl Editores.
- European Commission. (2023a). *Working Group on Schools, Sub-group on Education for Environmental Sustainability. Learning for Sustainability: Good Practice in Teacher Education and Gaps in Provision*. Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, European Commission. <https://education.ec.europa.eu/document/working-group-on-schools-learning-for-sustainability-policy-brief-1-effective-policy-design-in-learning-for-sustainability>
- European Commission. (2023b). *Working Group on Schools, Sub-group on Education for Environmental Sustainability. Learning for sustainability: Teacher education for the green transition - a digest*. Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, European Commission. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/909975>
- Federación de Gremios de Editores de España. (2023). *Barómetro de Hábitos de Lectura y Compra de Libros en España 2022*. Conecta. <http://www.culturaydeporte.gob.es/dam/jcr:6aea88a9-599d-4c4b-b064-df29cddd3aec/230227-presentacion-habitos-lectura.pdf>
- Jiménez, D. (29 de enero de 2019). La traición de España a sus jóvenes. *The New York Times*. <https://www.nytimes.com/es/2019/01/29/espanol/opinion/espana-brecha-generacional.html>
- Malló, O. (2022). *Informe Iberdrola. Por qué el capitalismo verde no salvará al mundo*. Txalaparta.
- Marín, R. (1983). *Organismos internacionales de educación*. Dykinson.

Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2022). *Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE 2022. Informe español*. Secretaría General Técnica. Subdirección General de Atención al Ciudadano, Documentación y Publicaciones.

Periódico El Correo. (12 de marzo de 2023). *Ciudades salvajes para cambiar el mundo* www.elcorreo.co [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=TbnfKaa2F3A>

Taylor, S. J., Bogdan, R. and DeVault, M. L. (2016). *Introduction to qualitative research methods: A guidebook and resource*. John Wiley & Sons, Inc.

Universidad de Málaga. (2023). *Educación Comparada*. https://sara.uma.es/ht/2023/ProgramasAsignaturas_Titulacion_5008_AsigUMA_51559.pdf

Urraco-Solanilla, M. y Nogales-Bermejo, G. (2013). Michel Foucault: El funcionamiento de la institución escolar propio de la Modernidad. *Anduli. Revista Andaluza de Ciencias Sociales*, 12, 153-167. <https://revistascientificas.us.es/index.php/anduli/article/view/3641>

UNA RESPUESTA A LA CRISIS DE VALORES: LA EDUCACIÓN PARA LA PAZ Y EL DESARROLLO¹⁵

Isabel Vilafranca Manguán

Universitat de Barcelona

Liliana Arias Ortiz

Universidad del Valle (Colombia)

Nadie duda, hoy, de la crisis de valores que impera en nuestra sociedad. Fenómenos como la economía neoliberal, el individualismo, las redes sociales digitales que median las relaciones tanto entre la infancia como entre la adolescencia, el consumismo exacerbado, los reajustes estructurales, la coyuntura internacional bélica, de crisis climática y de recesión económica que azotan el planeta nos obligan a replantear la necesidad de fomentar una educación para la paz y el desarrollo sostenible desde las instituciones educativas. El contexto global de incertidumbre requiere de la re-construcción social desde las nuevas generaciones, trabajando en esta dirección con la infancia y la adolescencia. Para la participación activa de la juventud, para que asuman un compromiso sociopolítico con la sociedad y la humanidad, para fomentar su activismo hacia un futuro mejor, para que alcancen nuevamente el protagonismo que de ellos se espera resulta imprescindible educar para la paz y el desarrollo. Ante la desafección política de la adolescencia y la juventud, es necesario re-politizar las nuevas generaciones para que se impliquen en la construcción de una sociedad más justa, sostenible y socialmente equilibrada.

1. EL CONTEXTO ECOLÓGICO, ECONÓMICO Y GLOBAL: UNA CRISIS MUNDIAL

Nada nuevo aportamos si afirmamos que nuestra sociedad se halla inmersa en un escollo estructural y coyuntural. Se dice que es una crisis estructural porque están en cuestión o entredicho, entre muchas otras, las instituciones clásicas que habían servido de referencia durante largo tiempo. Asimismo es una crisis coyuntural porque también se suman ciclos de profundas recesiones económicas que, concentrando cada vez más la propiedad del capital en menos manos, agudizan la

¹⁵ La investigación que ha dado lugar a estos resultados ha sido financiada por el Institut Català Internacional per la Pau (ICIP). Proyecto titulado “De una juventud para la guerra a una juventud para la paz. Movimientos juveniles y educación (1914-2022). Pasado, presente y futuro” (ICIP019/22/000018).

brecha entre las clases sociales dominantes y las más vulnerables. Paralelamente, no cesan de brotar urgencias humanitarias provocadas por los desastres naturales además de constantes conflictos armados que sufren determinados territorios invadidos por potencias aliadas o por otras naciones con intereses contrapuestos. Sin lugar a dudas, las instituciones clásicas (escuela, familia, trabajo, partidos políticos, sindicatos, medios de comunicación, comunidades religiosas, etc.) han transitado desde patrones rígidos, fijos y estables a modelos altamente complejos que, muchas veces, les han hecho perder sustancialmente su papel de referentes en la sociedad líquida que vivimos en la actualidad. La pérdida de eficacia simbólica de las instituciones clásicas así como su incapacidad para producir cohesión y sentido son algunos de los síntomas más notables de la crisis. A decir verdad, habitamos un contexto global en que la dicotomización social, política y económica es cada vez más patente y manifiesta. En la actualidad conviven movimientos humanitarios globales con amenazas de guerra y de invasión bélica interestatales, grupos de terrorismo juveniles junto con movimientos sociales en defensa contra la injusticia, la defensa de los derechos humanos y la ayuda humanitaria en situación de emergencia -movimientos principalmente compuestos por jóvenes comprometidos-. Sea como fuere, esta polaridad evidencia la crisis de valores que azota por doquier la humanidad.

Junto a esta crisis moral, cohabitan grandes desigualdades económicas. La brecha social se agrava no únicamente a nivel interestatal, con países en vías de desarrollo y países desarrollados, sino también en el ámbito intraestatal, entre regiones, comunidades y ciudades de un mismo estado. A tenor de lo expuesto, aumenta la peligrosidad, la violencia social, la exclusión, el racismo e incluso se manifiesta un gran desequilibrio entre principios y valores. Esto se debe a que, en muchas sociedades, por mera supervivencia, lo único que importa es el crecimiento económico sin repartir equitativamente los beneficios sociales entre los miembros de la sociedad que ha hecho posible ese incremento cuantitativo. Esta lógica economicista derivada del capitalismo tardío ha generado lo que Fisher (2018, p. 32) denomina como la “muerte de lo social”. Con esta expresión alude a la progresiva erosión de los lazos sociales, de la solidaridad y la cohesión comunitaria como un efecto de la cultura de mercado dominante que promueve en el individualismo, el consumismo y la competencia y que tiene consecuencias negativas para el bienestar individual y colectivo. En realidad, este aumento de la desigualdad social provoca un incremento de la vulnerabilidad de los colectivos más empobrecidos y, en consecuencia, enardece una violencia estructural y social sobre los más oprimidos.

Añadido a este fenómeno, los términos asociados a las crisis suelen ser inseguridad en la inversión, déficit fiscal, aumento del desempleo, escasez en la contratación juvenil, flexibilidad laboral, abaratamiento del despido, aumento de impuestos, incremento de la economía sumergida, blanqueo de capitales, etc, conceptos y vocablos, en general, negativos y que denotan cierto pesimismo. No obstante, poco se menciona junto a esos hechos los dilemas morales o problemas éticos que todo esto conlleva, especialmente en las generaciones más juveniles que van perdiendo la ilusión de construir un proyecto individual, colectivo y, mucho menos, comunitario.

Con todo, este pesimismo generalizado de la juventud se traduce en una lucha por la supervivencia económica, en una pérdida de ilusión por un proyecto más allá del suyo individual. La apatía, el aislamiento, la falta de interés en la acción colectiva y la dificultad para establecer conexiones significativas y duraderas son apenas algunos de los síntomas de la atmósfera cultural generada por el capitalismo entre los más jóvenes. Naturalmente esto, en última instancia, implica una crisis moral. A saber, la carencia de valores tanto personales como ciudadanos (Merma, Peiró, Gavilan, 2013, p. 152), aspectos que repercuten sobremanera tanto en el desarrollo individual como en el de la convivencia social. La falta de condiciones materiales, dinero y tiempo, y proyectos de futuro apunta, casi de forma inmediata, a un desinterés por el compromiso social, por la sociedad, por la política, por el bien común puesto que la juventud ha de centrarse en su propia supervivencia y mantenimiento en un mercado cada vez más competitivo, en un mundo neoliberal y mercantilista que monetariza los bienes y los servicios sociales hasta un extremo inaudito e insusitado.

Más allá de la desilusión juvenil sobre el futuro, y el suyo en particular, en otro orden de cosas, estamos en un mundo donde, en términos generales, impera la violencia. Las guerras, los conflictos armados, las batallas políticas y económicas tanto estructurales como coyunturales, las agresiones físicas, verbales, comunicativas, etc., están presentes cada día en los informativos, diarios, noticias y redes sociales hasta el punto que la sociedad ya ha asumido la conflictividad y el belicismo ambientales como una constante de normalidad. Cabe recordar que la violencia surge de un ejercicio de poder, sean visibles o no sus efectos y como tal puede manifestarse en cualquier esfera de nuestra vida, en lo cultural, lo económico, lo político o lo doméstico (Fisas, 2006, p. 27). La violencia –ya sea física, psíquica, estructural o cultural– suele materializarse en el conflicto. A fin de prevenir estos episodios de violencia, conflicto o guerra, hay que fomentar la educación cívica, la educación para la paz y el desarrollo sostenible. Por tanto, la educación, como tal ha de perseguir la

superación de esta cultura de la civilización antagónica basada en la cultura de la confrontación y la lucha.

2. EL CRUCIAL PAPEL DE LA EDUCACIÓN EN LA CRISIS ACTUAL

Educar en valores, o moralmente, es una tarea imprescindible ante la crisis actual. A fin de cuentas, la pérdida de referentes inmediatos y tradicionales (escuela, familia, religión, trabajo, etc.) hace necesario educar en valores a las nuevas generaciones puesto que no es generalizado el gozar de los ejemplos ni modelos de las generaciones anteriores. La juventud contemporánea parece sentirse cada vez menos identificada con las instituciones tradicionales que, a su vez, evidencian quiebros significativos en su capacidad para producir reglas de sentido. Para Corea y Lewkowicz (2008) estas instituciones no operarían actualmente como instancias productoras o reproductoras de subjetividad ciudadana, sino como organizaciones ligadas a la prestación de servicios. Ante esta falta de referentes, es más necesario que en momentos precedentes proponer una educación que, además de formar a la persona en contenidos académicos, tenga en cuenta a la persona en su integridad, moral y física. Resulta imprescindible, ahora más que nunca, la educación en valores o educación moral. Sea como fuere, cualquier sociedad, cultura o estado es consciente de que la educación, y la educación moral en particular, es la piedra angular de su prosperidad económica, política y social. La educación es un derecho humano fundamental. A la luz de esta consideración, todas las personas deberían tener garantizado este derecho, independientemente de su lugar de origen, su género, su clase social o sus circunstancias vitales específicas. La educación, no únicamente implica beneficios a título individual sino que, tiene repercusiones a nivel colectivo o comunitario. En este sentido, una sociedad compuesta por ciudadanos bien formados, capaces de crecer personal y profesionalmente, es una sociedad que, sin lugar a dudas, gozará de un compromiso en la participación política, democrática, así como de un desarrollo próspero, estable y equitativo. La educación, bajo este punto de vista, juega un importante papel en el desarrollo social, comunitario, económico y de justicia global.

Podría apuntarse que la educación, al mismo tiempo que puede igualar oportunidades, constituye un valor en sí mismo. Por consiguiente, la educación, así entendida, es un valor. Sin embargo, la educación, para concebirse como tal, ha de ser integral, abordar la persona en su completud natural. Pestalozzi, retomando la propuesta naturalista roussoniana, habló de pedagogía de la mano, de la cabeza y del corazón. A saber, la formación profesional y educación física del educando; la

educación intelectual o académica y, por último, la educación moral y sentimental, respectivamente. A parte de esto, la educación del corazón es tan o más importante que la de la cabeza, a saber, la educación moral y en valores de la persona no puede menospreciarse en la acción pedagógica.

Precisamente, en la actualidad, esta perspectiva resulta más relevante que nunca. La coyuntura internacional global pone de manifiesto que se están acentuando una serie de problemas, que tienen alcance universal, que aumentan la brecha social, económica y del ecosistema. Se podría citar ejemplos como la pobreza, la desigualdad, la inseguridad, la intolerancia, la corrupción generalizada en las instituciones públicas y sociales. En suma, fenómenos que dejan patente la inminente urgencia de fomentar, desde la educación, la construcción de una escala de valores sólida, una axiología que devenga en un firme referente de acción para las personas, para los educandos. En este sentido, la educación – y la escuela en particular– debe afrontar el difícil reto de educar en valores.

El celebre Premio Nobel, Amartya Sen, afirma que vivimos en un mundo de una opulencia sin precedentes (2000, p. 15). Ahora, más que nunca, podemos construir un mundo más ecuánime e igualitario. Es decir, disponemos y conocemos las herramientas para repartir mejor y de forma más justa los beneficios sociales y económicos entre los ciudadanos del mundo. Cuando se hace referencia al desarrollo no únicamente se habla de crecimiento económico sino que implica un mejor reparto de los beneficios sociales. Es más, una sociedad o comunidad que reparte las oportunidades sociales distribuye equitativamente los beneficios de la educación, de la sanidad, de la cultura, etc. En consecuencia, la educación es un factor clave del desarrollo, dado que para potenciar y optimizar los niveles de crecimiento y desarrollo de una colectividad es necesario elevar el nivel educativo general.

Obviamente, el desarrollo supone la expansión de las libertades reales de que disfrutaran los individuos. Habida cuenta de este hecho, negar a un colectivo cualquiera la oportunidad de recibir educación es inmediatamente contrario a las condiciones básicas de libertad de participación.

3. EL POR QUÉ Y PARA QUÉ DE LA EDUCACIÓN PARA LA PAZ Y EL DESARROLLO

No se aporta ninguna novedad cuando se declara que las personas son el sujeto y el objeto que justifica el por qué y el para qué del desarrollo. Por una parte, son sujetos

en la medida en que si hay prosperidad económica o avance social en una comunidad son los agentes de estos fenómenos. Por la otra, son objetos porque son la finalidad de un mayor desarrollo social. Cabe recordar que el desarrollo social implica un reparto equilibrado entre bienes y servicios de las personas que han hecho posible el incremento económico, industrial o de otros sectores. Se trata de que los progresos económicos beneficien a las personas que los han propiciado. Para Nussbaum (2012, p. 40) la educación debe fomentar el desarrollo de las personas no sólo en términos de habilidades técnicas, sino también, fundamentalmente, en el desarrollo de capacidades humanas que permitan llevar una vida plena y alcanzar el máximo potencial humano. Tales capacidades se entienden como principios básicos para una existencia digna dentro de un contexto de justicia social. Ahora bien, no se sabe a ciencia cierta si es la educación la que propicia el desarrollo social o a la inversa, es decir, si es el desarrollo lo que implica una mejor educación. En cualquier caso, educación y desarrollo están cada vez más en estrecha, y de mutua dependencia, relación.

Nadie duda, a estas alturas de siglo, que la educación constituye un factor clave para el desarrollo. Las personas son los sujetos imprescindibles para el logro de un mayor desarrollo y también son objeto del logro de un mayor desarrollo. In sensu stricto, las personas son el por qué y el para qué del desarrollo. Por este motivo, y no por otro, la educación para la paz se enmarca dentro de la educación para el desarrollo e incluso entre los objetivos marcados por la UNESCO para en la Agenda 2030 como uno de los objetivos de desarrollo del milenio. La educación para la convivencia pacífica, como su propio nombre indica, tiene como objetivo prioritario el logro de espacios de entendimiento y comprensión basado en la cultura de paz. Esto implica, entre otras cosas, el fomento del desarrollo de competencias, actitudes, habilidades y valores que permitan a las personas y a las comunidades la coexistencia y la avenencia sin violencia. Además de la adquisición y asimilación de instrumentos y herramientas que permitan la relación cordial y el acuerdo entre las personas de una comunidad, de un colectivo o de una sociedad, supone el aprendizaje e interiorización de valores como la justicia social, la igualdad, la mutua comprensión y entendimiento, la solidaridad, el respeto, la cooperación, la tolerancia y la autonomía.

Entre los objetivos de desarrollo sostenible del milenio, el número 16 queda concretado, bajo el epígrafe de la paz, la justicia e instituciones solidarias, en promover sociedades justas, pacíficas e inclusivas para el desarrollo sostenible, proporcionar a todas las personas acceso a la justicia y desarrollar instituciones

eficaces, responsables e inclusivas en todos los niveles. En lo que respecta a los objetivos de aprendizaje, la UNESCO propone como temas centrales el conocimiento de la justicia retributiva y restaurativa, la justicia climática, comercial, el conocimiento del trabajo infantil y explotación de niños, el conocimiento de los tratados y acuerdos mundiales relacionados con la guerra, la paz y los refugiados, el conocimiento de la corrupción y formas de medición de la misma, el comercio ilegal de armas, el abuso de drogas y su comercio, entre otros muchos (UNESCO, 2017, p. 43).

Bajo este objetivo de desarrollo del milenio se incluye la finalidad de que la educación fomente la búsqueda y adquisición de herramientas que permitan el logro de espacios compartidos y de convivencia basados en la cultura de la paz y del entendimiento cordial. Esto es, el aprendizaje de competencias, valores, hábitos y habilidades que permitan a los educandos –futuros ciudadanos–, a las personas y a las comunidades la convivencia sin violencia ni beligerancia, es decir, pacífica. A tenor de este punto de vista, la educación para la paz y el desarrollo es una parte de la educación moral que debe fomentar la adquisición y asimilación de valores universales como la justicia social, la igualdad, la cooperación, la solidaridad, el respeto y la autonomía. De esta guisa, tal y como señalan Merma, Peiró y Gavilán:

La educación en valores nos presenta varios desafíos: considerar la educación en valores como un elemento natural del proceso de enseñanza-aprendizaje, formar en valores universales, pero también en valores determinados por la cultura a la que pertenecen los alumnos, porque no se puede enseñar en un vacío cultural; construir la escuela como un modelo de práctica democrática, que perciba a los alumnos entender a partir de problemas concretos, cuáles son sus derechos y deberes y cómo el ejercicio de su libertad está limitado por los derechos y la libertad de los demás, y potencia la formación, en base a una axiología educativa, para formar individuos y ciudadanos competentes (2013, p. 159).

Siguiendo esta línea argumental, la educación para la paz y el desarrollo tiene esta doble vertiente local y global. Esto supone, por una parte, el arraigo del educando en su comunidad cultural y, por la otra, conseguir que devenga en ciudadano del mundo.

Por eso, la educación para la paz implica la educación para la ciudadanía mundial, siempre a partir de su pertenencia a su comunidad. Esto es, que todos los ciudadanos forman parte de una humanidad universal, a la par que de una comunidad local. La ciudadanía global o cosmopolitismo sostiene que nuestra máxima lealtad no debe ser

otorgada a ninguna forma de poder temporal, gobierno o estado, sino a la comunidad moral conformada por todos los seres humanos (Vilafranca, Buxarrais, 2009, p. 117).

Dicho en otros términos, esto implica que cada miembro está comprometido con toda la comunidad de seres humanos, es decir, con el todo. De este modo, los educandos han de sentirse socialmente responsables y partícipes de la sociedad y comunidad en la que viven y cohabitan con los otros. Y este, entre otros, es el cometido principal de la educación para la paz y el desarrollo.

4. LA EDUCACIÓN PARA LA PAZ: UNA RESPUESTA IMPRESCINDIBLE A LA CRISIS DE VALORES

Visto lo anterior, es evidente que la sociedad atraviesa, bajo muchos puntos de vista, una crisis de valores, además de una creciente desigualdad económica, un incremento del desgaste ecológico, entre otras muchas crisis. Resulta evidente que la educación ha de fomentar en los educandos la ciudadanía mundial, en el sentido de pertenencia a una misma humanidad, sin negar el arraigo a su comunidad o cultura. A decir verdad, la educación, por definición, es una lucha contracorriente. Frente a la crisis provocada por el neoliberalismo, la educación para la paz y el desarrollo ha de retomar su esencial protagonismo. La educación para la paz, que no deja de ser una cierta rama de la Educación Moral y de la Educación para la Ciudadanía, ha de formentar las virtudes públicas y combatiendo la tiranía de las relaciones hechas a la medida del mercado, del consumo y de la publicidad (Camps, 1993, p. 11). A la luz de la coyuntura global, indudablemente el individualismo constituye un obstáculo importante para que prosperen valores como los derechos humanos, la justicia global o la misma democracia. Pese a todo, se ha de combatir educativamente los comportamientos insolidarios, insensibles a las desigualdades e injusticias que azotan por doquier el planeta, luchar contra la atomización neoliberal y monetarista, contra el encierro y la acomodación en lo privado y el desafecto hacia lo público. En definitiva, contra la mónada leibniziana que impera y caracteriza la sociedad. La educación para la paz y el desarrollo ha de contrarrestar la tendencia a la exclusiva satisfacción del bienestar material y a tomar como modelo los procedimientos del mercado.

Conviene subrayar que la construcción de la paz se inicia en la mente de los seres humanos: es la idea de un mundo nuevo (Fisas, 2006, p. 26). La perspectiva de la paz tiene por finalidad mejorar la condición humana. Esto supone el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales, la comprensión entre personas,

sociedades y culturaes, la tolerancia, la amistad entre naciones, todos los grupos religiosos y culturales. En definitiva, la paz, así entendida, está en el horizonte de la humanidad y del desarrollo y supone una profunda transformación del mundo. Ante las injusticias, desigualdades, frente a la violencia estructural, cultural, económica, instrumental, comunicativa y expresiva, la educación para la paz trata de desenmascarar los mecanismos latentes de dominación, la recuperación de la dignidad humana, promover procesos de cambio y transformación que faciliten la construcción de una cultura de paz.

En síntesis, se trata de reivindicar el valor de la educación moral y, en particular, el valor de la educación para la paz y el desarrollo. Al fin y al cabo, la educación para la paz y el desarrollo es una educación que navega contracorriente. A saber, contra la amenaza de una corriente dominante marcada por el mercado, el capitalismo y los intereses de las grandes corporaciones financieras y monetarias que, de acabar imponiéndose, podría corromper y desviar la condición humana. Más aún, esta educación enseña a los educandos a pensar a gran escala, esto es, a no centrar su felicidad individual en los bienes materiales que no son más que bienes en sí mismos, sino a querer vivir bien –en el sentido más completo y cabal de la palabra–. Ni más ni menos.

5. REFERENCIAS

- Camps, V. (1993). Paradojas del individualismo. Barcelona: Crítica.
- Corea, C. & Lewkowicz, I. (2008). Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas. Buenos Aires: Paídos.
- Fisas, V. (2006). Cultura de Paz y gestión de conflictos. París: UNESCO.
- Fisher, M. (2018). Realismo capitalista. ¿No hay alternativa?. Buenos Aires: Caja Negra.
- Merma, G.; Peiró, S. Gavilán, D. (2013). Perpectivas sobre la educación en valores en tiempo de crisis. Revista Castellana-Manchega de Ciencias Sociales, 15, pp. 151-160.
- Nussbaum, M. C. (2012). Crear capacidades. Propuestas para el desarrollo humano. Barcelona: Paídos.
- Sen, A. (2000). Desarrollo y libertad, Barcelona: Planeta.
- Sen, A. (2010). Nuevo examen de la desigualdad. Madrid. Alianza.
- UNESCO (2017). Educación para los objetivos de Desarrollo Sostenible. Objetivos de aprendizaje. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000252423>

UNESCO (2023). Can countries afford their national SDG 4 benchmarks?
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000385004>

Vilafranca, I.; Buxarrais, M. R. (2009). La educación para la ciudadanía en clave cosmopolita. La propuesta de Martha Nussbaum. *Revista Española de Pedagogía*, 242, 115-130.

LA EDUCACIÓN EN VALORES: UNA ASIGNATURA PENDIENTE. PROPUESTA DIDÁCTICA A TRAVÉS DE LA LITERATURA

Andrés Montaner Bueno

Universidad de Murcia

1. INTRODUCCIÓN

Las sociedades actuales que se habían visto sometidas, a finales del siglo pasado, a importantes cambios como consecuencia de la globalización y de los flujos migratorios, se han tenido que enfrentar actualmente a fenómenos como la aparición de la pandemia, la invasión por Rusia de Ucrania y el deterioro general que se está produciendo como consecuencia del cambio climático. Estos acontecimientos han transformado con mayor profundidad la población mundial y las bases en las que se apoya.

Un reciente estudio realizado sobre la sociedad española y sus valores (Havas, 2023), resalta que las principales preocupaciones de los ciudadanos españoles son las siguientes: a) vivimos agobiados por las exigencias a las que estamos sometidos; b) se manifiesta la necesidad de recuperar las relaciones sociales presenciales; c) necesidad de recuperar un futuro abierto a la diversidad y la inclusión; d) vivimos en un mundo en el que es difícil reconocer la verdad; e) necesidad de superar una sociedad que cada vez es más individualista; f) el futuro es cada vez más complejo y lleno de incertidumbre; g) la falta de ética y de justicia social están cada vez más presentes en nuestra sociedad; h) es necesario implantar medidas eficaces para frenar el deterioro que se está produciendo en el planeta antes de que sea irreversible.

En este contexto la sociedad demanda una recuperación de valores como la sinceridad, honestidad, solidaridad, empatía, esfuerzo, inclusión, ecologismo, compromiso, etc. que permitan superar el individualismo, la desigualdad, la falta de ética y la ausencia de verdad y transparencia en la que se encuentra inmersa el hombre actual.

Los valores, una vez que son asimilados como propios, se convierten en guías y pautas de conducta que orientan el comportamiento vivencial del individuo. Posibilitan que actuemos con criterios propios y razonados, que nos aceptemos y estimemos y que mantengamos unas actitudes de respeto al otro y del pluralismo necesario para llegar a ser ciudadanos responsables de sociedades democráticas. En

este sentido afirman Carreras et al. (2016, p. 23): «Una vez interiorizados, los valores se convierten en guías y pautas de conducta en cuya ausencia la persona queda a merced de criterios y pautas ajenas».

Estos valores no son una cualidad innata de los individuos, no se nace con una serie de valores determinados, sino que a lo largo de la vida y de su proceso de formación, el individuo los va adquiriendo. Como afirman Ortega y Mínguez (2003, p. 43): «Actitudes, valores y hábitos de comportamiento constituyen el aprendizaje imprescindible para “ejercer” de humanos. Nadie nace educado, preparado para vivir en una sociedad de humanos».

Tres son los referentes principales en los que el individuo entra en contacto con los valores (Alcoceba y Hernández, 2015, p. 37): la familia, el centro escolar y el contexto social.

La familia es el referente principal en el que se entra en contacto con actitudes, valores y patrones de conducta con los que el individuo construirá su identidad. Otra fuente es el centro escolar, puesto que el sistema educativo no debería limitarse a transmitir conocimientos sino a ofrecer una formación integradora que incluyera la educación en valores. Una tercera fuente son los medios de comunicación social y los nuevos contextos que facilitan la información, ya que crean corrientes de opinión que ejercen una extraordinaria influencia, sobre todo, en los más jóvenes.

Teniendo en cuenta estas consideraciones, nuestro trabajo se centra en la realización de una propuesta didáctica para transmitir una educación en valores utilizando la literatura como instrumento. Realizamos este planteamiento porque consideramos que la educación es un medio de extraordinaria importancia en la formación de jóvenes en los valores esenciales que les permitan desarrollarse con autonomía y luchar para que la sociedad sea cada vez más democrática, libre, justa e igualitaria. Para conseguir este objetivo, en primer lugar, realizaremos un análisis de los rasgos definitorios de la juventud española actual con el objetivo de saber cuáles son los parámetros en los que basan su actuación y, de esta forma, conocer sobre qué valores debemos centrar nuestra atención de forma especial.

Posteriormente estudiaremos por qué el sistema educativo debe dedicarse a la educación en valores, analizando las dificultades que la tarea conlleva, los valores que deberían de ser objeto de atención preferente, así como las diferentes alternativas pedagógicas posibles para afrontar esta tarea.

Por último realizaremos una propuesta didáctica para la educación en valores en la que utilizamos la literatura como instrumento ideal. Propondremos una serie de actividades, basadas en el diálogo y el encuentro.

2. RASGOS DEFINITORIOS DE LA JUVENTUD ESPAÑOLA

Conocer los intereses, actitudes y preocupaciones de la juventud española nos permitirá tener una imagen real y precisa de la juventud. Ahora bien, esta tarea es difícil de alcanzar si tenemos en cuenta la diversidad de elementos que se pueden observar.

De entre los múltiples aspectos que se podrían analizar, en este trabajo hemos elegido tres de ellos: a) conocer cómo se autoperciben los jóvenes, b) analizar a qué aspectos de la vida le conceden mayor importancia y c) saber qué valores consideran de mayor importancia para la vida.

2.1. Autopercepción de la juventud española

Según el último informe sobre la juventud, publicado en 2021 (González-Anleo et al., 2021) los jóvenes se consideran como demasiado preocupados por la imagen y son muy consumistas (estas dos características superan el porcentaje del 50% de las valoraciones).

Otras conductas que predominan en la percepción de los jóvenes y que supera el 30% de las respuestas es que son rebeldes, con poco sentido del sacrificio, egoístas, con poco sentido del deber y hedonistas.

Los aspectos positivos no llegan a alcanzar el 30% de las valoraciones y se refieren a que son independientes, idealistas, trabajadores, leales, solidarios, tolerantes y generosos.

La imagen que la propia juventud tiene de ella misma es bastante negativa puesto que los mayores porcentajes de sus respuestas se refieren a aspectos negativos de su personalidad.

2.2. Aspectos de la vida que los jóvenes consideran de mayor importancia

González-Anleo et al. (2021, pp. 16-51) en la encuesta realizada a 1609 jóvenes españoles en el año 2020 y de acuerdo al nivel de interés que manifestaron, agrupan estos aspectos en cuatro grupos:

- a) Salud, familia y educación (percibidos en más de un 90% de los encuestados como muy o bastante importante para la vida).
- b) Igualdad de género, igualdad social, medio ambiente, trabajo, vida moral y digna, amigos y conocidos, tiempo libre y ocio, ganar dinero (porcentaje de valoración como muy o bastante importante hasta el 90% de los encuestados).
- c) Pareja, vida sexual satisfactoria y competencia profesional (porcentaje de valoración como muy o bastante importante entre el 70 y el 80 por ciento de los encuestados).
- d) Política y religión (el 54,1% considera a la política como muy o bastante importante frente a un 22,7% de la religión).

2.3. Valores fundamentales para la juventud

Utilizando una metodología basada en el análisis de imágenes y de otros materiales icónicos, Alcaceba y Hernández (2015) realizan una descripción de aquellos valores que los jóvenes consideran de mayor importancia.

Estos valores son los siguientes: tolerancia, igualdad de género, superación, esfuerzo, lealtad respeto, justicia, libertad, felicidad, solidaridad, amor, pareja, amistad, familia.

3. LA EDUCACIÓN EN VALORES COMO INSTRUMENTO PARA LA FORMACIÓN INTEGRAL DE LOS JÓVENES

Los valores se pueden transmitir por la educación. Así lo afirma Touriñan cuando señala (2008, p. XI): «los valores colman su aptitud pedagógica porque, además de ser cognoscibles, estimables y enseñables, pueden ser elegidos y realizados, pueden convertirse en la norma que da excelencia a nuestras conductas».

El sistema educativo se ha convertido en un estamento esencial para la educación de sus ciudadanos en aquellos valores necesarios para formar sociedades democráticas,

pacíficas, libres y justas. Solo ofreciendo una educación en valores se podrá construir esa sociedad a la que todos aspiramos.

Además de preparar para la vida en sociedad, la educación en valores contribuye al desarrollo integral del individuo, puesto que le dota de puntos de referencia que le permitirán comprender el mundo que le rodea y comportarse conforme a una serie de parámetros que considere justos. Como afirma Delors (1996a, p.12): « La educación tiene la misión de permitir a todos sin excepción hacer fructificar todos sus talentos y todas sus capacidades de creación, lo que implica que cada uno pueda responsabilizarse de sí mismo y realizar su proyecto personal».

La tarea del sistema educativo de educar en valores es, en muchas ocasiones, una tarea difícil de llevar a cabo, puesto que la sociedad actual es marcadamente individualista, donde predominan los valores denominados de la postmodernidad que ofrecen una compensación casi inmediata: estética, placer, vivir el presente, éxito, dinero, etc. Educar en valores supone, en muchas ocasiones, ir en contra del modelo social actual que se caracteriza por ser competitivo y utilitarista, en el que se premia el triunfo material e inmeditato.

Si superamos estas dificultades y se establece la necesidad de que en la escuela se eduque en valores, la pregunta que se nos plantea se relaciona con la concreción de los valores que se quieren transmitir, teniendo en cuenta que las sociedades actuales son plurales y se debe respetar las distintas formas de entender la vida, tanto por parte del alumnado como de sus familias y de los grupos sociales a los que pertenecen. Como afirma Ortega (2021, p. 32): « En la sociedad acelerada y del vacío, todo es volátil, efímero. Se hace, por tanto, muy difícil saber en qué valores tenemos que educar».

Autores como Escámez et. al. (2007), Camps (2010) y Cortina (2013) nos hablan de una serie de valores que podemos considerar como mínimos que están relacionados con aspectos básicos de la vida, que respetan la diversidad cultural. En este sentido la profesora Camps (2010) afirma que sin valores como la libertad o la igualdad difícilmente podríamos construir una sociedad mínimamente aceptable.

Por lo que se refiere al tema del cómo enseñar valores en la escuela, es fundamental tener en cuenta que su enseñanza necesariamente debe ser práctica y no tanto teórica, de ahí radica su complejidad (Camps, 2013). En este mismo sentido afirma Ortega (2021, p. 30):

Los valores no se “enseñan”, ni se “explican”, ni se deben “escolarizar”, no se adaptan a las formas de aprendizaje de los contenidos curriculares, ni son “un contenido más” que se ha de aprender. Los valores se muestran, se interiorizan por contagio, por mimesis, por el contacto permanente con las personas de nuestro entorno.

4. UNA PROPUESTA DIDÁCTICA PARA LA EDUCACIÓN EN VALORES A TRAVÉS DE LA LITERATURA

4.1. Justificación de la elección de la obra

Dead Boys es una novela negra con dos líneas de acción paralelas. Por una lado, la de Mauricio Costa, un adolescente de 15 años que forma parte de una banda. Ha resultado herido en una reyerta y busca entre sus contactos del móvil alguien que le pueda socorrer. Por otra parte, Amaro Corral, inspector de policía y Alicia Frías, fiscal de menores, investigan la pérdida del contacto con su confidente tras la reyerta.

La novela nos presenta al protagonista Mauricio, desde sus sueños, miedos e ideas y cómo pueden cambiar estas cuando la violencia le golpea con todas sus consecuencias.

En síntesis, en la novela se describe las nefastas consecuencias de la falta de valores que tienen unos jóvenes con fracaso escolar y cuyos padres se desentienden de su educación. Esta falta de valores, unida al deseo de pertenencia e integración social con sus iguales y a su afán de poder, riqueza y estatus mueven a los jóvenes hacia la delincuencia.

4.2. Objetivos de la propuesta

El objetivo general de nuestro trabajo consiste en realizar una propuesta didáctica destinada a la educación en valores, utilizando como instrumento la lectura y comentario de una novela actual.

Como objetivos específicos podemos citar los siguientes:

- Que conozcan el significado actual de los valores y sus diferentes características.
- Concienciar de la necesidad de adquirir una serie de valores que guíen los actos de la vida y que son necesarios para llegar a convertirse en ciudadanos responsables de sociedades democráticas.
- Debatir sobre determinados valores ciudadanos como la solidaridad, la justicia, la igualdad, el respeto al diferente, la responsabilidad, el esfuerzo, etc.
- Que desarrollen la capacidad de ser personas con criterios propios de actuación, que sepan seleccionar aquellas pautas de actuación que guíen su vida.
- Que reconozcan los principales referentes donde se adquieren los valores y sus características específicas: familia, centro escolar y contexto social.

4.3. Metodología

Para alcanzar los objetivos que nos hemos planteado proponemos una metodología basada en los siguientes principios: a) favorecer la participación activa del alumnado; b) el análisis de cada valor se realizará a partir de los conocimientos previos que se tengan del mismo; c) se promoverán aprendizajes significativos y prácticos; d) se impulsará el encuentro entre el lector y el texto para la formación de lectores que aprendan a «descubrir, conocer e interpretar el mundo por la creación literaria» (Garrido, 2004, p. 374); e) emplearemos una pedagogía crítica basada en el encuentro y el diálogo, fomentando, para ello, la realización de tertulias diálogicas literarias.

4.3. Actividades

A continuación realizamos una propuesta de aplicación consistente en una serie de actividades basadas en la literatura con la finalidad de fomentar una educación en valores, dirigida al alumnado de cuarto curso de Educación Secundaria Obligatoria.

Actividad 1: Investigación sobre el libro

Los jóvenes que viven en circunstancias difíciles a menudo corren el riesgo de convertirse en delincuentes. La pobreza, las familias disfuncionales, el fracaso escolar son factores de riesgo para los adolescentes más vulnerables que tienen menos posibilidades de protegerse a sí mismos contra las influencias negativas de un grupo de coetáneos. En el libro de Paloma González hay varios personajes en esta situación:

- ¿Cuáles son? Describe brevemente sus circunstancias familiares y sociales.
- ¿Qué personaje, instituciones o profesionales intentan dar solución a esta problemática? ¿cómo lo llevan a cabo? ¿les da resultado?.
- ¿Cómo actúan los padres de cada uno de ellos?.

Actividad 2: ¿víctima o responsable?

Para los jóvenes la educación es el nuevo «ascensor» que les permite subir en la sociedad. Sin embargo, el protagonista de la novela, Mauricio Costa, ha decidido abandonar la escuela porque él busca admiración y poder. Leed detenidamente las páginas 97 y 98 de la novela donde Mauricio se ve en el futuro.

A continuación vais a realizar un debate con el siguiente tema: ¿En qué medida es Mauricio Costa víctima de sus circunstancias familiares y sociales y en qué grado es responsable de sus acciones? Vais a dividir la clase en dos grupos: uno que defienda las razones de Mauricio para actuar al margen de la ley y otro grupo que lo acuse. El profesor actuará como moderador.

Actividad 3: Investigación sobre el valor del esfuerzo

El esfuerzo es la fuerza interior que nos lleva a conseguir nuestras metas, que nos empuja a hacer lo que debemos. El esfuerzo suena a valor de otra época, en que no existían las facilidades de nuestra sociedad tecnificada. La sociedad actual nos «vende» la idea de que podemos conseguir las cosas sin esfuerzo: ganar dinero rápido, adelgazar, aprender idiomas, etc.

Tras visionar el video de Youtube titulado *El valor del esfuerzo*, vais a investigar por grupos sobre la vida de una persona a la que admiréis: científico, político, artista, deportista, etc. y destacar en ella los obstáculos que tuvo que vencer para alcanzar su objetivo. A continuación prepararéis una presentación para exponer estos trabajos a vuestros compañeros.

5. CONCLUSIONES

Una vez concluida nuestra propuesta didáctica, a continuación resaltamos, a modo de conclusiones, aquellos aspectos que consideramos de mayor interés:

1) Las sociedades actuales son más individualistas y sus ciudadanos albergan en sus comportamientos una falta de ética y justicia social. Para superar esta situación es necesario que los individuos recuperen una serie de valores tradicionales como la solidaridad, libertad, igualdad, esfuerzo, inclusión, ecologismo, compromiso, etc.

2) Puesto que los valores no son cualidades innatas de los individuos sino que se van adquiriendo a lo largo de la vida con su práctica, en este trabajo proponemos como solución a largo plazo la promoción de la educación en valores a través del sistema educativo.

3) Esta tarea es especialmente dificultosa puesto que supone ir en contra de valores predominantes en la sociedad actual donde se premia la inmediatez, el éxito, el consumismo por encima de valores como la justicia, la ética, el pluralismo, etc.

4) La propuesta metodológica que planteamos está basada en la práctica y en la participación activa del alumnado que se convertirá en el verdadero artífice del proceso de enseñanza-aprendizaje.

4) Nos hemos decantado por utilizar la literatura como instrumento ideal para nuestros propósitos, ya que, a partir de la lectura de un libro, se pueden desarrollar diálogos constructivos que inciten a la reflexión personal y grupal.

6. REFERENCIAS

Alcoceba, J.A. y Hernández, C. (2015). *Iconología de los valores juveniles. Autoimagen, estereotipos y subculturas de los jóvenes universitarios*. Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y juventud, FAD. doi: <http://doi.org/10.5281/zenodo.3654352>

Camps, V. (2010). *El declive de la ciudadanía*. PPC.

Carreras, Ll., Eijo, P., Estany, A., Gómez, M.T., Guich, P., Mir, V. Ojeda, F., Planas, T. y Serrats, M.G. (2016). *Cómo educar en valores. Materiales, textos, recursos y técnicas*. Narcea.

Cortina, A. (2013). *¿Para qué sirve realmente la ética?*. Paidós.

Delors, J. (1996a). La educación o la utopía necesaria. En *La educación encierra un tesoro*. Informe. Unesco, pp. 7-30.

Escámez, J. (1995). Programas educativos para la promoción de la tolerancia. Justificación y orientaciones. *Revista española de pedagogía*, 201, 249-266.

Escámez, J., García, R. Pérez, C. y Llopis, A. (2007). *El aprendizaje de valores y actitudes: teoría y práctica*. Octaedro.

García, L., Ruiz, M. y García, M. (2018). *Claves para la educación. Actores, agentes y escenarios en la sociedad actual*. Narcea.

Garrido, M. A. (2004). *Nueva Introducción a la Teoría de la Literatura*. Síntesis

Gervilla, E. (2010). *Educación en la postmodernidad*. Dykinson.

González, P. (2022). *Dead Boys*. La esfera azul.

González-Anleo, J.M., Ballesteros, J.C., Megias, I., Pérez, A. y Rodríguez, E. (2021). *Jóvenes españoles 2021. Ser joven en tiempos de pandemia*. Fundación SM y Observatorio de la Juventud en Inberoamérica.

Havas (2023). *Sociedad y valores. Diagnóstico e implicaciones para las marcas*. https://www.latinspots.com/files/Institucional_LatinSpots/HAVAS_EstudioValores23.pdf

Ortega, P. (2021). Educación, valores y experiencia. *Revista Boletín Redipe* 10 (21), 28-37.

Pérez, C. (2016). *Educación en valores para la ciudadanía. Estrategias y técnicas de aprendizaje*. Desclée.

Touriñán, J.M. (dir.)(2008). *Educación en valores, educación intercultural y formación para la convivencia pacífica*. Netbiblo.

LOS FACILITADORES DE LA RELACIÓN CENTRO EDUCATIVO-FAMILIA EN LA CULTURA ESCOLAR

Diego Hervella-Fariñas
Universidad de La Laguna

1. INTRODUCCIÓN

Actualmente queda fuera de toda duda la importancia de la colaboración entre la escuela y la familia, generando un gran impacto en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en la motivación y en el desarrollo psicosocial del alumnado (Paccaud et al., 2021). El inicio de esta relación se da en el momento en el que el alumnado se incorpora a la institución escolar (Hernández-Agudelo y Posada-Calderón, 2022) y exige la conversión de los centros en instituciones democráticas en las que todas las personas que forman parte de la comunidad educativa tengan cabida (Galián-Nicolás, 2023). Resulta, por lo tanto, esencial destacar las palabras de Bernad-Cavero y Llevot-Calvet (2016), quienes reafirman la necesidad de establecer relaciones positivas en el marco de una comunicación fluida y bidireccional, compartiendo responsabilidades e involucrándose en la vida del centro.

2. EL PROCESO COMUNICATIVO EN LA RELACIÓN CENTRO EDUCATIVO-FAMILIA

La vertiente comunicativa resulta un aspecto esencial para tener en cuenta a la hora de potenciar la relación centro escolar-familia, ya que es de vital importancia establecer procesos participativos de calidad bajo el paradigma de la reciprocidad comunicativa. Macia-Bordalba (2019) señala que este proceso relacional debe facilitar el diálogo y la cooperación de manera que ambos agentes puedan discutir y negociar criterios educativos comunes. Esta cooperación y participación debe llevarse a cabo en el marco del respeto recíproco, con un espacio para el diálogo que permita llegar a acuerdos, donde se fundamente el aprendizaje de unos y otros y se muestre disposición para acoger sugerencias sobre las necesidades del alumnado (Ferradás-Blanco, 2015).

En este orden de ideas, Palomares-Ruiz (2015) recalca la importancia de transitar desde un modelo de comunicación tradicional y unidireccional (en el que la relación está determinada por la institución que ostenta “el poder”) hacia un modelo interactivo y participativo (caracterizado por la reciprocidad y también el equilibrio).

Disponer de información de lo que ocurre en el centro es esencial para que las familias aumenten su confianza y se mejore la colaboración (Macia-Bordalba, 2019). En este sentido, se destaca el alto grado de reconocimiento de los centros educativos sobre la relevancia de llevar a cabo prácticas y estrategias que intentan dar respuesta a las carencias comunicativas y participativas.

Las actuaciones del profesorado tutor se erigen como un pilar clave en la colaboración entre el centro escolar y las familias. Ceballos-López y Saiz-Linares (2019) definen la acción tutorial como un proceso de orientación inseparable de la acción educativa, cuyos contextos de acción son el aula y el centro, y que tiene como fin último alcanzar el máximo desarrollo del alumnado en todos los ámbitos. La atención al ámbito familiar es inherente a la acción tutorial, ya que entre el centro y la familia debe existir una relación fluida y una implicación recíproca en el proceso formativo del estudiantado (Sanz-Oro, 2010). No obstante, la promoción de la implicación de las familias no debe recaer solo en el profesorado tutor (Aguilera-Jiménez y Gómez del Castillo-Segurado, 2013), sino que debe englobar al profesorado del centro en su conjunto, por lo que conviene analizar la importancia de una cultura escolar que favorezca activamente dicha relación.

3. EL IMPACTO DE LA CULTURA ESCOLAR EN LA RELACIÓN CENTRO EDUCATIVO-FAMILIA

En primer lugar, conviene delimitar el concepto de cultura escolar y tomando como base el estudio de Elías (2015) este se puede definir como el conjunto de patrones de significado transmitidos históricamente y que aluden al conjunto de normas, valores, creencias, tradiciones y formas de relacionarse y organizarse entre las personas miembro que componen la comunidad educativa.

La forma en la que un centro escolar organiza su actividad diaria depende en gran parte del equipo directivo, quien desempeña un papel importante en la organización del espacio y del tiempo, en las dinámicas de trabajo docente del centro, en la proyección del centro al exterior, y en la dinamización global de la participación de las personas progenitoras (Llevot-Calvet y Bernad-Cavero, 2015). Espinoza-Freire (2022) concede gran importancia al involucramiento familiar a la hora de implementar estrategias participativas y desarrollar proyectos encaminados al cumplimiento de los objetivos de la gestión académica y administrativa del centro escolar.

Para ello es necesario que la vida del centro sea democrática y participativa y que se instauren canales de participación cercanos a los intereses de las familias, facilitando su implicación y una comunicación bidireccional. En este sentido, resulta fundamental la función de la Asociación de Madres y Padres de Alumnos/as, en adelante AMPA, como órgano de representación del conjunto de familias y puente de unión entre estas y los centros (Bernad-Cavero y Llevot-Calvet, 2016). Cuando el AMPA es apoyada por los centros escolares, emergen proyectos y situaciones colaborativas que se traducen en mejoras del proceso de enseñanza-aprendizaje.

4. EL IMPACTO DE LAS CARACTERÍSTICAS SOCIOCULTURALES

El nivel sociocultural de las familias suele influir en la relación que mantienen con el centro educativo, de forma que la implicación familiar mejora cuando su nivel cultural es más elevado (Murillo y Hernández-Castilla, 2019). Por ejemplo, no todas las familias tienen los conocimientos ni el tiempo suficiente para llevar a cabo un apoyo sistemático a las tareas escolares. Por otro lado, Díaz-Mújica et al. (2009) señalan el nivel económico de las familias como un factor limitante, aunque su efecto se minimiza cuando la familia tiene altas expectativas en que sus hijos e hijas logren el éxito académico. Las expectativas familiares se vinculan a la relación entre el centro educativo y la familia, ya que cuanto más altas son, también es mayor el grado de implicación parental. Esto mismo ocurre con las percepciones que las familias tienen sobre el centro educativo y la importancia de la educación en el desarrollo de sus hijos e hijas.

En este sentido, el centro educativo mediante su cultura escolar debe abrirse a la participación y facilitar la apertura a estas familias que pueden ser más vulnerables. Narváez-Burbano y Obando-Guerrero (2021) defienden las estrategias orientadas al desarrollo de procesos de mediación del aprendizaje, donde se permita una estimulación adecuada, haciendo de la escuela una fuente de apoyo social que contribuya a la superación de los efectos de la deprivación sociocultural en el desarrollo de las personas. Conviene resaltar que los comportamientos prosociales contribuyen al desarrollo de la inteligencia emocional, siendo además necesarios en el centro educativo para la aplicación de estrategias pedagógicas óptimas (Chávez-Córdova, 2023).

5. OBJETIVO DE LA INVESTIGACIÓN

Este estudio pretende conocer aquellos elementos que ejercen de facilitadores en la relación centro educativo-familia.

6. MÉTODO

En este estudio se ha empleado un acercamiento de tipo cualitativo. La técnica empleada en el estudio fue el grupo de discusión con la participación de diversos docentes de las etapas de Educación Infantil y Primaria.

6.1. Informantes clave

Los grupos de discusión se conformaron con profesorado de Educación Infantil y Educación Primaria, seleccionados con un muestreo inicial por conveniencia y posterior mediante bola de nieve para acceder a cierta diversidad de centros y de perfiles por especialidades y trayectoria profesional. La composición de cada grupo de discusión fue la siguiente:

Grupo de discusión 1 (G1): integrado por cuatro mujeres (P1, P3, P4 y P5) y dos hombres (P2 y P6): una docente especializada en Educación Infantil (P5) y otro en Educación Primaria (P6), dos en Apoyo a las NEAE (P1 y P2), una en Educación Musical (P3) y otra en Lengua Extranjera Inglés (P4). Una participante ejerce como cargo directivo (P5).

Grupo de discusión 2 (G2): conformado por tres mujeres (P7, P8 y P9) y dos hombres (P10 y P11): una maestra en Educación Infantil (P7), dos en Educación Primaria (P8 y P9) y dos maestros en Lengua Extranjera Inglés (P10 y P11). Una participante ostenta la dirección de un centro educativo (P8).

Grupo de discusión 3 (G3): configurado por dos mujeres (P12 y P13) y tres hombres (P14, P15 y P16): una maestra y un maestro de Educación Primaria (P13 y P15), una maestra y un maestro en Apoyo a las NEAE (P12 y P16) y uno de Educación Musical (P14). Una participante pertenece al equipo directivo de su centro (P15).

6.2. Procedimiento

Los grupos de discusión se realizaron de forma online a través de la aplicación Google Meet, garantizando en todo momento la confidencialidad y el anonimato. La duración de los grupos de discusión fue aproximadamente de 60 minutos.

7. ANÁLISIS DE RESULTADOS

Para analizar las transcripciones se redujeron los datos textuales a 7 categorías, de las cuales 3 son por parte del centro escolar (50 citas) y 4 por parte de las familias (27 citas).

Facilitadores por parte del centro escolar:

La categoría que cuenta con un mayor número de citas (21) es la vinculada a las *acciones y contenidos impulsados por el centro para promover la comunicación centro educativo-familia* (C1). Estas manifestaciones aluden a la comunicación directa entre el centro educativo y la familia, ya sea presencial u online, como la opción prioritaria para potenciar dicha relación: “yo creo que la base de cualquier estrategia es la comunicación directa, ya sea vía teléfono, Google Classroom, Classdojo, correo, etcétera; da igual el medio, pero que haya una comunicación directa y fluida...” (G2-P9). Una gran parte de las citas (10) reafirman la importancia de la presencialidad en las reuniones y la realización de asambleas con las familias durante el curso: “siempre hay esa reunión inicial, donde se conoce tanto al niño como a la familia y también es muy importante que esta conexión se produzca durante todo el curso igual.” (G2-P7). También es importante destacar la alusión a la relevancia del Plan de Acción Tutorial como vía potenciadora de la relación entre ambos agentes educativos: “el Plan de Acción Tutorial... es importante seguirlo para lograr la implicación familiar en la vida del centro.” (G2-P8).

La segunda categoría más mencionada (17 citas) alude a *recursos y estrategias de los centros para implicar a las familias* (C2), recalando la importancia de involucrar a las familias en la vida del centro de manera sistematizada como son los talleres, los proyectos o las escuelas de familias: “es esencial desarrollar iniciativas como proyectos, programas, escuela de padres o cafés de padres puesto que son iniciativas enriquecedoras que las familias valoran muy positivamente.” (G1-P1). También se hace alusión a los órganos de participación, como el Consejo Escolar y el AMPA: “el AMPA puede participar de manera activa y cuando colabora a través de

propuestas de actividades el alumnado está motivado y las familias se sienten parte de la comunidad.” (G1-P3).

La siguiente categoría (12 citas) es la referida al *papel que juega el profesorado tutor en la relación centro educativo-familia* (C3). La figura del tutor o tutora de un grupo-clase supone una garantía para potenciar la implicación familiar en los centros educativos: “el papel de los tutores y tutoras es fundamental... Para un poco hacerte tú a la idea del contexto de ese niño y dependiendo del tipo de familia pues se usa una estrategia educativa u otra.” (G2-P7). También se incluyen prácticas que propician la colaboración con las familias: “como tutor siempre trato de potenciar la relación con las familias ofreciéndoles diferentes vías y canales. Utilizo mucho el contacto informal diario a las salidas y entradas y me sirve para acercarme a las familias.” (G1-P2).

Facilitadores por parte de las familias:

La categoría más destacada (13 citas) alude al *nivel sociocultural de las familias* (C4), convergiendo en la idea de que, cuanto mayor es el nivel sociocultural de las familias, mayor es su implicación y relación con el centro educativo: “yo creo que a más estudios académicos de los padres existe una mayor predisposición para colaborar en la educación de sus hijos porque, por ejemplo, un padre que a lo mejor no tiene estudios, no tiene el tiempo o, sobre todo, los recursos necesarios para atenderlo se encontrará con muchos más obstáculos, por lo que yo pienso que existe una vinculación entre el nivel de estudios de las familias y la colaboración con la escuela.” (G3-P12).

La siguiente categoría por destacar (6 citas) es la referida a las *expectativas familiares positivas sobre sus hijos e hijas* (C6). En este sentido, se vislumbra la correlación entre las expectativas familiares altas y la relación centro educativo-familia: “si las familias tienen expectativas altas de sus hijos, estarán más implicadas en la vida de la escuela y van a querer que sus hijos tengan estudios superiores.” (G2-P11).

En tercer lugar, con 5 citas, emerge la *diversidad cultural de las familias* (C7), agrupándose en torno a la idea de que, cuando la diversidad está bien atendida y se emplea como herramienta enriquecedora, se favorece la relación con la comunidad educativa y se mejora el proceso de enseñanza-aprendizaje: “familias de procedencia diversa participan mucho aún siendo de nivel sociocultural bajo, pero se les da la

oportunidad en un sistema educativo distinto al suyo y la aprovechan al máximo.” (G3-P15).

La categoría menos mencionada (3 citas) alude a la *percepción positiva de las familias sobre la escuela y la educación* (C5), coincidiendo en que, si las familias valoran de manera positiva la institución y la educación, su grado de implicación es alto: “si la familia percibe la escuela como algo útil, importante y que le ayuda en su día a día a ella y a sus hijos e hijas esa relación va a ser mucho más cercana.” (G1-P3).

8. CONCLUSIONES

La relación centro escolar-familia surge cuando se inicia la escolarización como un elemento más del proceso educativo con múltiples beneficios (Hernández-Agudelo y Posada-Calderón, 2022). Los resultados de este estudio resaltan la relevancia de alcanzar procesos de comunicación democráticos basados en la cercanía como vía facilitadora de la colaboración (Macía-Bordalba, 2019): la participación a través del diálogo, los saberes comunes y el encuentro para lograr una verdadera transformación social.

También es reseñable el hecho de que el profesorado aboga por la presencialidad y los contactos diarios con las familias. Otro de los facilitadores es, como asevera Sanz-Oro (2010), la acción tutorial organizada y promovida desde todas las esferas del centro escolar, situándola como base de una relación fluida con la comunidad educativa.

Otro de los facilitadores que emerge de la relación entre el centro educativo y la familia es el nivel sociocultural alto, pues cuanto más altas son las expectativas familiares sobre sus hijos o hijas y el centro escolar, mayor es su implicación. La diversidad cultural e idiomática, se perfila como aspecto positivo y enriquecedor, cuando el profesorado y la escuela se abren a la comunidad.

Para finalizar, es preciso destacar que este estudio es una continuación de una investigación sobre los facilitadores de la relación centro educativo-familia y hasta el momento los resultados de las personas participantes siguen una tendencia pareja.

A pesar de que este estudio presenta como limitación el hecho de que solo se ha analizado una dimensión parece eficaz para detectar aquellos facilitadores y potenciarlos con el fin de alcanzar altas cotas de participación familiar.

9. REFERENCIAS

- Aguilera-Jiménez, A., y Gómez del Castillo-Segurado, M. T. (2013). Acción tutorial y comunidad de aprendizaje. *Escuela Abierta*, 16, 51-66. <https://idus.us.es/handle/11441/33398>
- Bernad-Cavero, O., y Llevot-Calvet, N. (2016). El papel de las AMPA en los centros escolares: actuaciones y retos. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 9(3), 359-371. <https://doi.org/10.7203/RASE.9.3.8984>
- Ceballos-López, N. C., y Saiz-Linares, A. (2019). La acción tutorial como escenario de colaboración familia-escuela. *REOP-Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 30(2), 28-45. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.30.num.2.2019.25336>
- Chávez-Córdova, T. A. (2023). Propuesta para favorecer las expectativas parentales y la participación familiar en una escuela de Manta – Ecuador 2022. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(1), 521-544. <https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/4411/6767>
- Díaz-Mujica, A., Pérez-Villalobos, M. V., y Mozó-Cabrera, P. (2009). Expectativas educacionales hacia hijas e hijos en una escuela rural de alto desempeño. *Interamerican Journal of psychology*, 43(3), 442-448. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28412903003>
- Elías, M. E. (2015). La cultura escolar: aproximación a un concepto complejo. *Revista Electrónica EDUCARE*, 19(2), 285-301. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-2.16>
- Espinoza-Freire, E. E. (2022). Involucramiento de la familia con la escuela. *Revista Científica Ciencia & Sociedad*, 2(1), 62-73. <http://www.cienciaysociedaduatf.com/index.php/ciesocieuatf/article/view/20>
- Ferradás-Blanco, L. (2015). Relaciones escuelas-familias: la laboriosa tarea de construir la cooperación. *RELAdeI. Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 4(2), 19-26. <https://revistas.usc.gal/index.php/reladei/article/view/4878>
- Galián-Nicolás, B. (2023). Formación del profesorado para la participación familiar. ¿Fomentan la capacitación de los padres y madres? *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 26(1), 195-214. <https://doi.org/10.6018/reifop.532221>

- Hernández-Agudelo, J.M., y Posada-Calderón, S. (2022). Vínculos construidos. Relación entre familia y escuela: una propuesta reflexiva desde la educación y la psicología. *Poiésis*, 43, 124-144. <https://doi.org/10.21501/16920945.4389>
- Llevot-Calvet, N., y Bernad-Cavero, O. (2015). La participación de las familias en la escuela: factores clave. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación (RASE)*, 8(1), 57-70. <http://hdl.handle.net/10459.1/69778>
- Macía-Bordalba, M. (2019). Principales canales para la comunicación familia-escuela: análisis de necesidades y propuestas de mejora. *Revista Complutense de Educación*, 30(1), 147-165. <https://doi.org/10.5209/RCED.56034>
- Murillo, F. J., y Hernández-Castilla, R. (2020). ¿La implicación de las familias influye en el rendimiento? Un estudio en educación primaria en América Latina. *Revista de Psicodidáctica*, 25(1), 13-22. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2019.10.002>
- Narváez-Burbano, J. H., y Obando-Guerrero, L. M. (2021). Relación entre factores predisponentes a la deprivación sociocultural y el apoyo social en adolescentes. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (63), 39-62. <https://doi.org/10.35575/rvucn.n63a3>
- Paccaud, A., Keller, R., Luder, R., Pastore, G., y Kunz, A. (2021). Satisfaction with the collaboration between families and schools – the parent’s view. *Frontiers in Education*, 6, 1-13. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.646878>
- Palomares-Ruiz, A. (2015). Análisis de modelos de comunicación, profesorado-familia, para gestionar conflictos: estudio de la comunidad educativa de Albacete. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, (25), 277-298. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=135043709012>
- Sanz-Oro, R. (2010). El profesor como tutor: un reto a consolidar en el ejercicio profesional de la orientación. *Revista española de orientación y psicopedagogía*, 21(2), 346-357. <http://hdl.handle.net/11162/80187>

IMPACTO DEL EJERCICIO FÍSICO EN EL ÁMBITO FÍSICO, PSICOLÓGICO, SOCIAL Y EN EL RENDIMIENTO ACADÉMICO EN LA POBLACIÓN INFANTIL

Brais Ruibal Lista

Universidad Católica de Ávila

David Camarón Piñeiro

Universidad Católica de Ávila

Pelayo Diez Fernández

Universidad Pontificia de Salamanca

Sergio López García

Universidad Pontificia de Salamanca

1. INTRODUCCIÓN

En los últimos años, hemos sido testigos de numerosos cambios que han impactado significativamente en la vida de las personas. La aparición de las nuevas tecnologías ha supuesto una auténtica revolución, facilitando nuestra vida en prácticamente todos los aspectos imaginables.

No obstante, una de las consecuencias negativas de estas nuevas prácticas se refleja en la disminución de la actividad física, una faceta tan importante y, lamentablemente, infravalorada en nuestros días.

En este documento, se analizará las consecuencias negativas que la escasa práctica de ejercicio físico tiene para la salud de los niños. Además, se examinará los beneficios que el ejercicio físico aporta en distintos ámbitos de la vida humana, como el físico, el mental y el académico, como no podía ser de otra manera. Por último, se abordará la importancia de la asignatura de Educación Física, la cual tiene numerosos beneficios para el desarrollo integral del alumnado.

Este trabajo tiene como objetivo principal plasmar los beneficios físicos, psicológicos, sociales y en términos de rendimiento académico que se derivan de la práctica regular de ejercicio físico en la población infantil. Además, se busca comprender los problemas que enfrenta la sociedad infantil actual debido a la falta de actividad física regular.

2. OBESIDAD, SEDENTARISMO Y MALA ALIMENTACIÓN: LA PANDEMIA DEL SIGLO XXI

La obesidad infantil es un problema de salud mundial que está adquiriendo una gran relevancia en los últimos años debido a su empeoramiento. Es más, algunos autores la definen como la pandemia del siglo XXI ya que debido a su asociación con algunas enfermedades como la diabetes tipo II, la hipertensión arterial o enfermedades de tipo cardiaco, se ha convertido, después del tabaco, en la principal causa de la mortalidad prematura a nivel mundial.

En el año 2019 se realizó en España un estudio para analizar los índices de obesidad en las aulas del país. De los 16665 alumnos analizados, 6666 aproximadamente mostraron exceso de peso, es decir, 4 de cada 10 alumnos. Es más, de este porcentaje, en torno al 23% de los alumnos padecían sobrepeso y en torno al 17% padecían obesidad. (AESAN, 2020).

Además, en un estudio realizado por Solís y Borja (2019) en el que analizaban los niveles de actividad física y sedentarismo en escolares de 3º y 4º de Educación Física se ha podido comprobar mediante un cuestionario el porcentaje de las actividades inminentemente sedentarias que realizan los niños y los datos no son muy alentadores. Como datos a destacar, casi la mitad de la muestra ven la televisión 2 horas o más y en torno al 43% de entrevistados jugaban a la consola al menos una hora diaria.

Después del análisis de diversos documentos y de acuerdo con la revisión bibliográfica de Abarca-Sos et al. (2015) se puede afirmar, muy a pesar de los que estamos en esto, de que la situación actual no es para nada alentadora. Se ha demostrado y se ha llegado a la conclusión de que los niveles de actividad física en general, y especialmente durante la infancia y la adolescencia, son alarmantemente bajos.

La actividad física, junto con los hábitos alimentarios saludables, se presenta como la única herramienta capaz de solucionar o, al menos, mejorar de manera significativa la problemática a la que nos enfrentamos en la actualidad.

2.1. Beneficios fisiológicos del ejercicio físico en la etapa infantil

Son muchos los beneficios que tiene la práctica de Educación Física en los niños, en este apartado nos centraremos en los que tienen relación con el estado físico de los mismos. Para ello, vamos a dividirlos en cinco grupos: los beneficios que tiene para el aparato locomotor, sistema respiratorio, sistema nervioso y sistema cardiovascular.

Beneficios en el aparato locomotor

Se ha demostrado que el ejercicio físico promueve la fabricación de osteoblastos que son las células responsables de la formación del hueso, por lo que durante la infancia tiene una gran influencia, fortalece los cartílagos y mejora la movilidad y elasticidad de los ligamentos articulares (González, 2011).

Beneficios en el sistema respiratorio

El ejercicio físico provoca una mejora de la capacidad vital, que es el aire máximo que podemos inspirar después de haber vaciado los pulmones, y la capacidad total, que es la suma del aire inspirado en la capacidad vital más el aire residual que queda en los pulmones (Griffiths et al, 2010).

Beneficios en el sistema nervioso

El ejercicio físico presenta una mejora en la transmisión de los impulsos nerviosos, lo cual favorece una comunicación más eficiente entre las células nerviosas. Además, ayuda a reducir el tiempo de reacción ante estímulos, lo que significa que el organismo puede responder más rápidamente a diferentes situaciones (González, 2011).

Beneficios en el Sistema Cardiovascular

La práctica de actividad física presenta una serie de mejoras ya que se observa un aumento en la cavidad cardiaca, lo que implica que el corazón se adapta y se vuelve más eficiente en el bombeo de la sangre.

2.2. Beneficios psicológicos del ejercicio físico en la etapa infantil

Hoy en día, la población, incluyendo también a los más pequeños, está experimentando cada vez más problemas de salud mental. Uno de los principales desencadenantes fue la situación vivida con el COVID-19, ya que afectó al desarrollo de muchos niños. El COVID-19 es una enfermedad de origen respiratorio causada por un virus. A finales del año 2019, surgió una mutación previamente desconocida que desencadenó en una pandemia (Pérez et al, 2020).

Esta pandemia tuvo un profundo impacto en la vida de las personas, afectando radicalmente a la economía, la sociedad, la educación y, sobre todo, la salud de las personas. Una de las medidas más importantes adoptadas por muchos países para frenar la propagación masiva fue la implementación de la llamada "cuarentena". Durante este período, las personas se vieron obligadas a permanecer en sus hogares, y se cerraron fábricas, espacios públicos, escuelas, etc. (Zhang, 2020).

Según un estudio realizado por Erades y Morales (2020), cuyo objetivo principal fue examinar la presencia de alteraciones en las respuestas emocionales, conductuales y en los patrones de sueño en un grupo de niños españoles de entre 3 y 13 años durante el período de confinamiento en sus hogares debido al COVID-19, se encontró un incremento de casi un 70% en las reacciones negativas dentro de la muestra.

Estos hallazgos respaldaron las recomendaciones emitidas por la OMS (2019), las cuales advertían que el uso prolongado de pantallas en los niños, combinado con una menor interacción con los padres y una restricción del ejercicio físico, podía ocasionar problemas graves tanto físicos como mentales en los niños.

En una revisión sistemática realizada por Fuster (2022), se recopilan numerosas investigaciones que reafirman la gran importancia que tiene la actividad física a nivel psicológico.

En conclusión, se puede afirmar que el ejercicio resulta ser una herramienta fundamental para mejorar o prevenir los niveles de salud mental tanto en la población en general como en la población infantil en particular. Además, como se ha podido observar en el estudio previo a la emergencia sanitaria, también demostró ser beneficioso. Por lo tanto, se puede decir que la actividad física es beneficiosa tanto en situaciones límite, como lo fue el confinamiento, como en cualquier otro periodo de la vida en el que puedan surgir problemas.

2.3. Beneficios sociales del ejercicio físico en la etapa infantil y juvenil

Al igual que en los factores físicos, el creciente nivel de sedentarismo que estamos experimentando en la población infantil es una de las principales causas de los problemas sociales que presentan los niños en la actualidad.

En la revisión teórica realizada por Ramírez et al (2004), se muestra un estudio en el cual investigaron los motivos por los cuales las familias inscriben a sus hijos en escuelas deportivas. De las 1000 familias entrevistadas, aproximadamente el 86% respondió que inscribían a sus hijos en actividades deportivas debido a que consideraban que era una excelente forma de permitirles socializar con otros niños. El porcentaje restante manifestó que su objetivo era que sus hijos se convirtieran en deportistas profesionales, lo cual no es recomendable.

Según un estudio llevado a cabo por Amorim (2020), que examinó el impacto de la COVID-19 en la vida de estos niños, se pudo observar, a través de un estudio realizado con 99 niños, de los cuales 43 padecían TEA y el resto pertenecían al grupo de control, que los cambios en las rutinas ocasionados por el confinamiento en el hogar generaron aún más irritación en estos niños. Esto resulta sorprendente, ya que podríamos esperar que los niños con TEA, que ya enfrentan dificultades para relacionarse, se adaptaran mejor a la situación.

La capacidad social es una de las habilidades que se desarrolla principalmente a través de los juegos. En el caso de las personas con espectro autista, aunque esta habilidad no se encuentra completamente desarrollada debido a sus dificultades en el comportamiento y la comunicación, sí existe.

2.4. Ejercicio Físico y Rendimiento Académico

Son numerosos los estudios que relacionan la práctica deportiva o de ejercicio físico con la mejora del rendimiento académico.

Uno de los estudios más relevantes sobre el tema, es el realizado por Agut-León (2013). Este estudio nos muestra la relación existente entre la práctica de actividad física y el rendimiento académico de alumnos de 5º y 6º de Educación Primaria en varios centros públicos de Castellón. Se considera que estos cursos son adecuados para aplicar el estudio, ya que a medida que avanzan los cursos existe una tendencia descendente en cuanto a la práctica de ejercicio físico.

Siguiendo con el estudio realizado por Agut-León (2013), se utilizó una muestra compuesta por 130 alumnos, de los cuales 69 eran chicos y 61 eran chicas, y presentaban un nivel socioeconómico medio.

Una vez analizados los resultados, se pudo comprobar que en estas edades no existen diferencias significativas en cuanto al género en relación a la cantidad de ejercicio físico que los alumnos realizan semanalmente y en cuanto al rendimiento académico. Sin embargo, conforme van creciendo, se observa un cambio en esta tendencia, tal como se refleja en el estudio de González y Portolés (2014).

Durante la etapa de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y 1º de Bachillerato, esta igualdad va desapareciendo notablemente. De la muestra analizada, aproximadamente el 51% de los chicos suelen practicar al menos un día de actividad física, mientras que solo alrededor del 30% de las chicas lo hacen.

2.5. Beneficios de la asignatura de Educación Física

En un país donde, según el estudio realizado por Agencia española de seguridad alimentaria y nutrición (2020), 4 de cada 10 niños sufren de sobrepeso, resulta crucial promover la actividad física mínima, la cual puede lograrse a través de la asignatura de Educación Física. Por tanto, destacar la importancia de esta asignatura se vuelve fundamental para abordar esta problemática y fomentar un estilo de vida activo y saludable en las nuevas generaciones.

Por lo tanto, como docentes de Educación Física, nuestro principal objetivo es inculcar a los alumnos el disfrute por el ejercicio físico, resaltar los amplios beneficios que conlleva y, sobre todo, crear conciencia sobre los riesgos asociados con los malos hábitos. Sin embargo, es importante tener en cuenta que abordar este aspecto no resulta sencillo, ya que, si no se realiza de manera adecuada, podríamos generar problemas psicológicos igualmente graves.

3. CONCLUSIONES

A lo largo de este trabajo se ha podido examinar literatura existente sobre los beneficios de la actividad física y los problemas ocasionados por los malos hábitos en los escolares y se ha podido llegar a las siguientes conclusiones.

Se ha podido constatar cómo la calidad de vida de los niños ha empeorado en los últimos tiempos debido a la falta de actividad física y al aumento de actividades más sedentarias, como ver la televisión o jugar a videojuegos, entre otras.

Además de la obesidad, la falta de ejercicio físico está relacionada con una serie de patologías, como la diabetes, el colesterol elevado y problemas más graves, como enfermedades cardiovasculares.

Por otro lado, se ha observado que la actividad física tiene un impacto positivo en el ámbito psicológico y social de los estudiantes. Aquellos que realizan ejercicio físico con regularidad tienden a tener una autopercepción mucho más positiva que los que no.

En lo que respecta al rendimiento académico, se ha demostrado que la práctica regular de ejercicio físico mejora de manera general el desempeño de los estudiantes. Por último, debemos recordar que lo que distingue a la materia de Educación Física del resto del currículo educativo es que los alumnos son capaces de aprender mientras se mueven, es decir, a través del juego. Esta característica permite que los estudiantes puedan aprender de manera activa y participativa, lo cual potencia su aprendizaje de forma significativa.

4. REFERENCIAS

Abarca-Sos, A., Murillo, B., Julián, J. A., Zaragoza, J. y Generelo, E. (2015). La Educación Física: ¿Una oportunidad para la promoción de la actividad física? Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación, 28, 155-159.

Agencia Española de Seguridad Alimentaria y Nutrición (2020). Estudio ALADINO 2019: Estudio sobre Alimentación, Actividad Física, Desarrollo Infantil y Obesidad en España 2019. Madrid.

Agut-León, L., Barreda-Fernández, L., Linares-Ayala, N., & Martínez-Escrig, R. (2013). Relación entre el nivel de actividad física y el rendimiento académico en Educación Primaria. Fòrum de Recerca. (18). - <http://dx.doi.org/10.6035/ForumRecerca.2013.16>

Amorim, R., Catarino, S., Miragaia, P., Ferreras, C., Viana, V. y Guardiano, M. (2020). Impacto de la COVID-19 en niños con trastorno del espectro autista. Revista de Neurología, 71 (8), 285-291. www.neurologia.com

- Erades, N.y Morales, A. (2020). Impacto psicológico del confinamiento por la COVID-19 en niños españoles: un estudio transversal. *Revista de Psicología clínica con Niños y Adolescentes*, 7(3), 27-34.
- Fuster, C. (2022). Consecuencias del COVID-19 en la salud psicológica y emocional en escolares de primaria: una revisión sistemática. *Revista Complutense de Educación*. 33(4), 541-550. <https://dx.doi.org/10.5209/rced.76331>
- García, A. E. (2018). Estilos de aprendizaje y rendimiento académico. *Revista Boletín Redipe*, 7(7), 218-228.
- González, E. (2011). Beneficios de la Educación Física y el deporte en los escolares. *Innovación y experiencias Educativas*. (39).
- González, J., & Portolés, A. (2014). Actividad física extraescolar: relaciones con la motivación educativa, rendimiento académico y conductas asociadas a la salud. *Actividad física extraescolar: relaciones con la motivación educativa, rendimiento académico y conductas asociadas a la salud*, 51-65.
- Griffiths, L. A., McConnell, A. K., & Seely, B. (2010). Respiratory muscle training improves endurance exercise performance in healthy people: A systematic review. *Physiotherapy*, 96(2), 111-117.
- Organización Mundial de la Salud. (2019). Para crecer sanos, los niños tienen que pasar menos tiempo sentados y jugar más. Organización Mundial de La Salud. <https://www.who.int/es/news-room/detail/24-04-2019-to-grow-uphealthy-children-need-to-sit-less-and-play-more>
- Pérez, M.R., Gómez, J.J., Diéguez, R.A. (2020). Características clínico-epidemiológicas de la COVID-19. *Revista Habanera de Ciencias Médicas*, 19(2), 1-15. <http://www.revhabanera.sld.cu/index.php/rhab/article/view/3254/2505>
- Ramírez, W., Vinaccia, S. y Suárez, G. R. (2004). El impacto de la actividad física y el deporte sobre la salud, la cognición, la socialización y el rendimiento académico: una revisión teórica. *Revista de Estudios Sociales*, 67-75.
- Solís, P., Borja, V. (2019). Niveles de actividad física y sedentarismo en escolares de 3º y 4º de Educación Primaria. *EmásF, Revista Digital de Educación Física*, (56), 119-131. <http://emasf.webcindario.com>
- Zhang, X., Zhu, W., Kang, S., Qiu, L., Lu, Z.y Sun, Y. (2020). Association between Physical Activity and Mood States of Children and Adolescents in Social Isolation during the COVID-19. *Epidemic. Environmental Research and Public Health*, 17(7666). <https://doi:10.3390/ijerph17207666>

FASCINACIÓN POR LA POTENCIA EN LA INFANCIA

Nora María Higuita Bedoya

Universidad de Antioquia

“Si el patriarcado murió, el padre no se muere tan fácilmente”.

Gustavo Dessal, 2023

1. PÓRTICO

Este artículo es producto de una investigación de Doctorado (Higuita, 2023), realizada con veinte niños y niñas entre ocho y once años, de Antioquia-Colombia. Con este estudio se buscó *comprender sus saberes sexuales* para generar reflexiones que permitan acompañamientos de acuerdo con las particularidades de esta época.

Lo anterior porque a través de una revisión documental en diferentes fuentes, entre las que se incluyen informes internacionales como el del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia —FNUI, por sus siglas en Inglés— (2017), se ha alertado sobre las formas como las tecnologías digitales están transformando las expresiones y vivencias sexuales de los niños. Adicional a este rastreo, se construyó un Estado del Arte, es decir, se revisaron las investigaciones que se han desarrollado durante esta última década en Colombia, ocupadas de pensar la sexualidad en la infancia, y se encontró que los estudios han hecho énfasis en el tema del abuso sexual, y han indagado principalmente a los adultos, por lo cual se hizo evidente un vacío frente al conocimiento de los saberes que construyen los niños sobre sexualidad en este tiempo.

Así pues, en el año 2019 se inició este estudio cualitativo¹⁶, se diseñaron, desarrollaron y analizaron talleres interactivos, grupos focales y entrevistas con niños y niñas. Para ello se acudió a los postulados de la *Teoría Fundamentada* de Strauss y Corbin (2002), desde la cual se sugiere construir conocimiento a partir de la información que se genera con los actores participantes, más que construirlo desde las teorías o las revisiones documentales. De tal forma, se hizo un análisis centrado en las voces de los niños, que arrojó tres hallazgos centrales, a saber, una *ilusión narcisista*, que habla sobre la forma como ellos y ellas piensan su cuerpo y su imagen; un *elogio por la verticalidad*, que da cuenta sobre las relaciones que

¹⁶ Se encuentra más información sobre este estudio en Higuita, 2022.

establecen, principalmente consigo mismos, en detrimento de los vínculos que podrían establecer con otros; y una *fascinación por la potencia*, que hace visible una posición frente a la vida desde la cual se pretende borrar cualquier límite, pues se asume que todo es posible y susceptible de apropiación, y que todo está para su uso, consumo y goce. Las pantallas se han convertido en el espacio para la materialidad de los rasgos mencionados, generándose con ello marcados efectos. En este artículo pretendo centrarme en este último hallazgo, para analizar en qué consiste esa fascinación, cómo se hace visible en las voces de los niños y qué posibilidades de acompañamiento se desprenden de este análisis.

2. ¿CÓMO ENTENDER LA FASCINACIÓN POR LA POTENCIA?

La palabra *potencia*, de acuerdo con su origen etimológico *potentia*, remite a la cualidad que posee quien ejerce poder, y para comprender por qué se habla de su fascinación en la infancia, es necesaria una revisión de este concepto desde algunos autores. Uno de ellos es el filósofo normando Pascal Quignard. En su obra *El sexo y el espanto* (2005), hace visible la mirada que se tenía sobre la potencia en el Imperio Romano. Así, nos cuenta:

Virtud (virtus) quiere decir potencia sexual. Siendo la virilidad (la virtus) el deber del hombre libre, la señal de su poderío, el fiasco estaba signado de vergüenza o de brujería. El único modelo de la sexualidad romana es la dominatio del dominus sobre todo aquello que es distinto. La violación es la norma dentro de los estatus inferiores. Gozar sin poner la propia potencia al servicio del otro es respetable (...). Todo hombre activo y no sentimental es honesto. Todo goce puesto al servicio (officium, obsequium) del otro es servil y de parte de un hombre constituye un signo de carencia de virtus, de carencia de virilidad, por lo tanto, de impotencia. (pp. 16–17)

Como se observa, aquí se habla de potencia en equivalencia a la virilidad, y esa virilidad en relación con la dominación, el no sentimentalismo y la actividad sobre otros, características que evidenciaban que se ejercía un poder, específicamente, un poder sobre quienes fueran diferentes o estuvieran en una posición inferior. Además, se hace alusión a una potencia, no tanto para servir al otro, sino como posibilidad de gozar de ese otro sin generar reciprocidad; en este sentido lo viril era visto como un asunto de prestigio y de supremacía.

Otra autora que ayuda a pensar la potencia es la antropóloga argentina Rita Segato (2003), quien ha realizado investigaciones en cárceles de Latinoamérica. A través de múltiples entrevistas con hombres presos que han ejecutado violaciones, encontró asuntos sobre la virilidad que guardan estrecha relación con el imaginario que prevalecía en el Imperio Romano. Ella identifica que el móvil de estos hombres para cometer estos atroces crímenes está basado en su creencia de virilidad como potencia para consumir y apropiarse de los otros como cosa, en esta medida, es un imaginario de creer que se tiene derecho a todo y, por tanto, que no se tienen límites para conseguirlo. En sintonía, encuentra que desde esta posición hay una suerte de empuje a ejercer dicho poder, porque con ello demuestran a los otros su potencia como un asunto de estatus; en otras palabras, su estatus depende de exhibir dicha potencia. En su obra, *Las estructuras elementales de la violencia* (2003), Segato lo expresa así:

El estatus masculino (...) debe conquistarse por medio de pruebas y la superación de desafíos que, muchas veces, exigen incluso contemplar la posibilidad de la muerte. Como este estatus se adquiere, se conquista, existe el riesgo constante de perderlo y, por lo tanto, es preciso asegurarlo y restaurarlo diariamente. Si el lenguaje de la feminidad es un lenguaje performativo dramático, el de la masculinidad es un lenguaje violento de conquista y preservación activa de un valor (38)

Vemos entonces que, tanto en los hombres entrevistados por Segato y en sus análisis frente a la historia de la violación, así como en el imaginario del Imperio Romano, aparece algo en común: una fascinación por exhibir la potencia constantemente, demostrando que se tienen los recursos para dominar, apropiarse y traspasar a los otros o a lo otro, y en esta medida, ganarse un estatus, un lugar de valor.

El filósofo, sociólogo y antropólogo alemán Friedrich Engels, encontró en sus estudios que a partir de ciertas condiciones de posibilidad —como fue el descubrimiento, uso y apropiación de los metales—, el sistema patriarcal reemplazó el matriarcal que había existido durante tantos años, y se constituyó en hegemonía, en tanto se inició una nueva mentalidad de apropiación, tanto de la tierra como de las mujeres (1884). La historia, y otros estudios específicos —como los mencionados brevemente en los párrafos anteriores— han señalado que este sistema patriarcal ubica en uno de sus polos a quien domina, es decir, a quien cree ejercer la potencia, y en esta medida sostiene el orden. En el otro polo se ha ubicado a los sujetos considerados como resto, como transgresores de ese orden porque se les asume que

carecen de virilidad, vigor y fortaleza. Este sistema jerárquico se ha conocido como patriarcado porque históricamente ha sido el macho, específicamente el padre, quien ha ocupado este lugar. No obstante, como ocurre en el mito de *Tótem y Tabú* que analiza Freud (1912), los jóvenes de la Horda primitiva matan al padre omnipotente que se asume como el dueño de las mujeres, pero este derrocamiento no genera una sociedad libre de ese orden de poder, antes bien, estos jóvenes se identifican con éste y comienzan ellos a ejercer dicho poder.

Tal vez esta suerte de movimiento ocurre en este tiempo, pues parece que son los niños quienes creen tener la potencia para ejercer el poder. Tal como la sociedad que describe Engels, se han generado unas condiciones de posibilidad para que los niños asuman el poder. De ahí que sea tan vigente el epígrafe del inicio, pronunciado por el psicoanalista Gustavo Dessal, “*Si el patriarcado murió, el padre no se muere tan fácilmente*” (2023). Es así como en este estudio uno de los hallazgos centrales ha sido una suerte de fascinación de niños y niñas por la potencia, esto es, una inclinación hacia la búsqueda y exhibición de características como la fortaleza, la virilidad, el vigor, la posibilidad de gozar sin reciprocidad, el consumo y apropiación de los otros, la transgresión de los límites y la exhibición de la potencia como señales de prestigio y estatus. Veamos de cerca algunas escenas en las cuales se presentó este hallazgo.

3. ¿CÓMO SE OBSERVA ESA FASCINACIÓN EN LOS NIÑOS?

En las voces de los niños se identifican unos rasgos que dan cuenta de cierta *fascinación por la potencia*; en este artículo nos centraremos en tres de ellos. El primer rasgo da cuenta del *lugar de potencia* desde el cual parecen ubicarse; el segundo hace visible su posición de *dueñidad* sobre el mundo de la virtualidad, que parece permitirles materializar los mandatos que circulan en la época; el tercero se relaciona con algunos *ritos* a través de los cuales pretenden exhibir su potencia y gozar sin arriesgarse. Analicemos brevemente estos tres registros.

3.1. Un lugar de potencia

En los relatos de los niños se encontró la mirada sobre sí mismos, que, en muchos casos, está en relación con la forma como piensan a los adultos, a quienes toman como referencia para posicionarse en igualdad de condiciones, o para demostrar cierta supremacía frente a ellos. Así, por un lado, señalan que entre ellos y los adultos no existe ninguna diferencia, porque experimentan las mismas emociones y

vivencias que ellos; por lo tanto, hacen crítica de los discursos que los minimiza, subestima o los toma como inferiores a los adultos.

Por otro lado, muchos niños consideran que son superiores porque ejercen la potestad —el poder— de la cual carecen los adultos. En esta medida, consideran que poseen las habilidades y el conocimiento que muchos adultos no, porque “*en el salto de generaciones, en una generación y otra generación hay mucho conocimiento. Y hay muchos reflejos, mucha habilidad*” (Niño de 10 años). La diferencia que señalan radica en la ganancia adquirida por la acumulación generacional, y, en esta medida, parece que son los niños y las niñas quienes lideran esas adquisiciones por ser la última generación. De hecho, mencionan que los adultos están desactualizados, no aprenden fácilmente —aunque ellos se esfuercen por volverles disponible el conocimiento—, y les indagan constantemente sobre cómo hacer determinadas funciones en la web, cómo navegar, usar, configurar, programar o reparar aparatos digitales. En esta medida, se observa una idea que contrasta profundamente con el discurso hegemónico alrededor de la *Infancia Moderna*, relacionada con la carencia de saber que se les atribuye a los niños por ser los nuevos.

En adición, mencionan que los niños y las niñas son más inteligentes “*porque como la humanidad ha ido avanzando, también lo ha hecho la inteligencia, la inteligencia artificial, la tecnología, la medicina y la biología*” (niña de 9 años), y en este sentido, consideran que por eso algunos no escuchan ni a los padres ni a otros adultos, porque poseen el conocimiento y la inteligencia para saber actuar y decidir sin su intervención. Así, parece que los adultos han quedado configurados como seres carentes, y son los niños quienes ejercen un lugar de saber y de poder, esto es, de potencia.

El espacio digital los ha recibido, los ha acogido y les ha presentado el mundo de una manera particular, que no necesariamente coincide con el mundo que los adultos o las instituciones les presentamos, por lo cual se sospecha de una fisura singular. Esto es, cada generación tiene sus brechas intergeneracionales, sin embargo, parece que en este tiempo son los adultos los que entregan ese lugar de poder y de saber a los niños y niñas, y a través del mundo virtual estos últimos encuentran el medio para encarnarlo —al estilo de los jóvenes de la Horda primitiva— ubicándose desde este estatus de potencia.

3.2. Descubrimiento, uso y apropiación de un nuevo mundo

En esta época los niños están recibiendo mandatos relacionados con la fortaleza, la completud y el vigor, y si bien no pueden responder con su cuerpo físico, encuentran en los dispositivos digitales el medio a través del cual materializan dichos imperativos —aunque sea desde la ficción—, porque les permite crear avatares, perfiles, fotos, videos, retos o juegos desde los que recrean las características mencionadas, pasar límites y tomar el mundo —virtual— para su uso y apropiación, sin la intermediación de ningún adulto.

El filósofo alemán Harmut Rosa, en su libro *Lo indisponible* (2020), desarrolla la tesis según la cual *la Modernidad* se ha centrado en aumentar su acceso al mundo exterior para generar su disponibilidad permanente, es decir, su dominio, aun cuando el mundo es indisponible debido a nuestra condición humana de finitud. En esta medida, menciona que la lucha por el poder se equipara a la lucha por el poder de disposición, por el deseo de dominación. De ahí que sostiene que “*el poder se manifiesta siempre como una ampliación del propio alcance de mundo, a menudo, a costa de otros*” (p. 33).

Este punto es bastante relevante en esta investigación. En los niños se observa ese deseo y posibilidad de dominación con el descubrimiento de los dispositivos digitales, pues estos les permiten acceder a experiencias que no podrían conseguir de otra manera. Así, ingresan a un mundo sin intermediación de los adultos o de conocimientos especializados, de forma tal que pueden programar, acceder y crear diversos contenidos, escenarios virtuales, conocer nuevas personas, obtener información desde diferentes lugares del mundo, interactuar con personas “famosas”, identificar otras ideologías, acercarse a formas singulares de vivir el placer y el displacer, y acceder a la transparencia en la que se les presenta la pornografía.

Frente a esto último, una niña señalaba que la pornografía “*puede verse como una educación sexual*” porque les ayuda a “*tener prevención hacia esas cosas y no quedar en un embarazo joven*” (niña de 10 años). Otra más señalaba que la pornografía les enseña lo que nadie más les transmite, a diferencia de otros tiempos donde se aprendía solo con la práctica, en sus palabras dice que antes “*No existían los teléfonos y aprendían con la práctica y ya, como montar bicicleta. No había personas que te enseñaran a hacer eso, sino que con la práctica aprendías*” (Niña de 11 años). Con fragmentos como estos se observa una idea de que tienen todo a su

alcance, incluso, los asuntos “que nadie enseña”. Tienen un mundo para usar y consumir, saberes al alcance de un clic y, posiblemente, una lectura de que el mundo está completamente disponible para ellos.

3.3. Ritos de exhibición

En las voces de niños y niñas también se hace presente una serie de “rituales” que efectúan, en su mayoría, en las plataformas digitales, a través de los cuales desean mostrarse como seres potentes que todo lo pueden, que se arriesgan y pasan desafíos, que incluso, pueden burlar la muerte y la enfermedad sin sufrir consecuencias por ello. Esto se observó con mucha fuerza en relación con los contenidos más buscados por ellos, es decir, a través de los *Challenges*, que, en sus palabras “*son retos que todo el mundo hace o intenta hacer*” (niño de 8 años), son desafíos que se proponen y se realizan para exhibir su potencia.

Entre estos ritos se encuentran introducirse la mayor cantidad de marmelos en la boca y hablar, permanecer encerrados durante 24 horas en una piscina, un vehículo o cualquier espacio cerrado, patinar o hacer alguna actividad de riesgo hacia atrás, derramar un cubo de agua con hielo sobre la cabeza, o lanzarse desde un lugar alto y caer de pie. Son retos que realizan para demostrar lo que pueden hacer y soportar, podría arriesgarme a decir que son acciones fálicas porque las hacen para demostrar que tienen con qué trasgredir —o penetrar— ciertas fronteras. En este sentido, algunos de los retos más populares tienen que ver con pasar los límites fisiológicos, por ejemplo, como “*comer un montón de hamburguesas en un minuto*” o “*comer la hamburguesa más grande del mundo en menos de una hora y sobrevivir*” (niño de 9 años); en esta medida, el reto no es solo comer hasta la saciedad sino desafiar los límites de la muerte y salir ilesos de allí.

Podría decirse que mientras en el Imperio Romano se pensaba la potencia como posibilidad de dominar a otros, parece que, en el caso de los niños y las niñas se trata de dominarse a sí mismos, son ellos y ellas el territorio a ser conquistado y sometido para demostrar a otros su capacidad. Es un poder ejercido sobre sí que se exhibe para obtener estatus, prestigio.

Por otro lado, muchos de estos retos no necesariamente los enfrentan ellos y ellas, sino que los viven a través de otras personas que se arriesgan a hacerlo, pero los experimentan como si fueran ellos quienes realizaran dichos desafíos, pues “*la gente se siente más segura ahí porque saben que no se pueden hacer daño*” (niña de 10

años). Parece que es al interior de esos dispositivos donde pueden materializar la experiencia de totalidad y la potencia desde un lugar seguro, donde se efectúa lo imposible sin sufrir daño y se resguardan de la fragilidad de la vida. Podría decirse así que gozan sin arriesgar su potencia, y posiblemente ese deseo de sentir lo imposible es lo que lleva a muchos niños a permanecer durante más tiempo dentro de esos espacios. De ahí que el psicoanalista Gustavo Dessal (2019) sostiene que la red no solo es una herramienta, “*sino que constituye en sí mismo un instrumento de satisfacción*” (p. 30). Podríamos sospechar que esta satisfacción en los niños se deriva de la manipulación que pueden hacer en el mundo virtual, que les transmite que existe un mundo para ellos que pueden consumir, apropiarse y dominar a voluntad.

4. TELÓN

La fascinación por la potencia da cuenta, por un lado, de la respuesta singular que muchos niños y niñas hacen frente a las transmisiones que reciben — principalmente de los medios de comunicación y del mercado—, que les impone ser sujetos poderosos para pertenecer, para estar incluidos. Por otro lado, plantea interrogantes por los efectos que pueden generar estos imperativos que les exige asumirse potentes, fuertes, vigorosos y completos todo el tiempo. Son cuestiones que precisan detenimiento porque estos discursos pueden generar lo contrario de lo que se proponen, es decir, pueden contribuir en el incremento de la ansiedad y la angustia de niños y niñas por no lograr cumplir dichos mandatos por fuera de las pantallas. Además, su inmersión permanente en la virtualidad puede sentar las bases para lo que el analista Guy Trobas (2009) llama *clínica de la adicción*. Un acompañamiento que tenga en cuenta estas elaboraciones, precisa poner el énfasis en estos asuntos.

Con el ánimo de abrir nuevas conversaciones, se invita a pensar cómo lograr que esa fuerza que se hace visible en niños y niñas no se les niegue, sino que se les acompañe a encontrar otros caminos. Tal vez sean necesarias unas presencias que interroguen si lo propio del ser humano es el poder, o, si por el contrario, como enseña el filósofo Emmanuel Lévinas (1993), se trata más bien de la vulnerabilidad, que no es otra cosa que la apertura hacia el otro.

5. REFERENCIAS

Dessal, G. (2019). *Inconsciente 3.0. Lo que hacemos con las tecnologías y lo que las tecnologías hacen con nosotros*. Xoroi Edicions.

- Dessal, G. (11 abril, 2023). Si el patriarcado murió, el Padre no se muere tan fácilmente. *Escuela Lacaniana de Psicoanálisis del campo Freudiano*. <https://elp.org.es/si-el-patriarcado-murio-el-padre-no-se-muere-tan-facilmente/>
- Engels, F. (1884 [2017]). *El origen de la familia, la propiedad privada y el estado*. Editorial Progreso.
- Freud, S (1912 [2011]). *Tótem y Tabú*. Alianza Editorial. Traductor Luis López-Ballesteros de Torres.
- Higuita, N. (2022). Saberes de los niños sobre sexualidad. En C. Lechuga, X. Martínez y R. Gómez (Eds.) *El género se abre paso en la sociedad* (pp. 247-253). Editorial Thomson Reuters Aranzadi.
- Higuita, N. (2023). *Masculinización de la infancia. Investigación sobre los saberes sexuales de los niños*. Tesis Doctoral. Universidad de Antioquia.
- Lévinas, E. (1993). *El tiempo y el otro*. Editorial Paidós.
- Quignard, P. (2005). *El sexo y el espanto*. Editorial Minúscula.
- Rosa, H. (2020). *Lo indisponible*. Editorial Herder.
- Segato, R. (2003). *Las estructuras elementales de la violencia. Ensayos sobre género entre la antropología, el psicoanálisis y los derechos humanos*. Universidad Nacional de Quilmes.
- Strauss, A. & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundada*. Editorial Universidad de Antioquia.
- Trobas, T. (2009). *La pareja fundada en el amor. Emergencia, dominancias y efectos patológicos*. Colección Grulla – CIEC.

ESTRATEGIA DE EDUCACIÓN PARA LA SALUD CON INFANCIA Y ADOLESCENCIA DESDE EL SERVICIO MUNICIPAL DE PREVENCIÓN DE ADICCIONES (SMPAD)

Alicia Díaz Paz

Coordinadora del SMPAD. Puerto de la Cruz, Tenerife

Juan Manuel Herrera Hernández

Universidad de La Laguna

1. PRESENTACIÓN

Desde el Excmo. Ayuntamiento del Puerto de la Cruz, la estrategia de educación para la salud con la infancia y adolescencia está insertada dentro del marco de planificación de la Corporación Local y aprobación de los Planes Locales de Prevención de Adicciones (PLPAD), coordinado desde el Servicio Municipal de Prevención de Adicciones (SMPAD). El servicio lleva en funcionamiento desde enero de 2001, habiéndose implementado y evaluado tres planes locales de prevención de adicciones (2002-2006, 2007-2012, 2013-2018), y en vigencia el cuarto plan (2019-2023). La estrategia de educación para la salud es transversal en todos los ámbitos y acciones de los (PLPAD), siendo la infancia y adolescencia el colectivo prioritario, y cumpliendo las competencias la Corporación Local, con la Ley 9/1998, de 22 de julio, sobre prevención, asistencia e inserción social en materia de drogodependencias de la Comunidad Autónoma de Canarias.

El proyecto de investigación de transferencia de conocimiento e innovación social (de carácter no contractual y no subvencional), entre el equipo del Servicio Municipal de Prevención de Adicciones (SMPAD) del Puerto de la Cruz y del Departamento de Ciencias de la Comunicación y Trabajo Social de la Universidad de La Laguna. Se inició en enero de 2021 y continúa hasta la actualidad, bajo el convenio de prácticas externas curriculares regulado entre las instituciones.

2. INTRODUCCIÓN

2.1. Estrategia de educación para la salud con la infancia y adolescencia.

La estrategia de educación para la salud concebida como un plan integral, transversal y estructurado que se implementa para promover la salud y el bienestar en la comunidad. (OMS, 2018, UNICEF. 2010; ENA 2017-2024). Se basa en la

evidencia científica disponible en prevención de adicciones y educación para la salud y responde de manera efectiva a los objetivos y necesidades específicas con la infancia y adolescencia, familias y comunidad en general. (Ley 9/1998, de 22 de julio).

La misma incluye una combinación de enfoques y actividades, y su selección inevitable del contexto, recursos disponibles y los resultados deseados. Su marco lógico incorpora elementos como: la evaluación de necesidades, establecimiento de objetivos y metas claras, desarrollo de mensajes clave, utilización de métodos educativos apropiados, participación, implementación de las actividades, evaluación y seguimiento, y difusión de resultados y aprendizaje. (Díaz, et al, 2002, 2007, 2013; Hart, 1993; Santibáñez, et al., 2020).

La estrategia de educación para la salud se enmarca dentro de la Ley 9/1998, de 22 de julio, siendo el marco de referencia que regula las competencias atribuidas a la Corporación Local: a) Regulación: ubicación, suministro y venta de bebidas alcohólicas y autorización de apertura locales o lugares de suministro de sustancias legales o ilegales., cumplimiento de medidas de control legal (prevención ambiental)., b) Colaborar con los sistemas educativo y sanitario (educación para la salud)., c) Tener un Plan que incluya indicaciones de La Ley., d) Coordinación de los programas de prevención e integración social dentro del espacio municipal., e) El apoyo a las asociaciones y entidades que desarrollen actividades., f) La formación en materia de drogas del personal propio., g) La promoción de la participación social en esta materia en su ámbito territorial.

2.2. Fundamento de estrategia de educación para la salud.

La finalidad de la estrategia es promover comportamientos y conocimientos saludables, permitiéndoles tomar decisiones informadas sobre su bienestar físico, mental y social. (OMS, 2018; Malagón, et al., 2022; Herrera et al., 2022; Regalado, 2022). Ésta incluye elementos como: información sobre salud, habilidades para la vida, prevención y control de enfermedades, promoción de la salud mental y un enfoque de prevención basado en la participación desde la escuela y la comunidad. (Hart, 1993).

Se sustenta en el monitoreo, evaluación externa e interna de proceso, resultados, impacto, investigación de indicadores epidemiológicos y sociales, coordinación con áreas y recursos municipales, trabajo transdisciplinar de equipo, resultados de

ejecución de las acciones, auditoría social de la comisión mixta y municipal de prevención municipal, y atiende a la complejidad social y diversidad de perspectivas para generar conocimientos y estrategias útiles de prevención de adicciones y educación para la salud. (Herrera, et al., 2022; Regalado, 2022; OMS,2018; ENA 2017-2024).

Su base teórico-práctica parte de una visión del escenario municipal social real, una comprensión del entorno social, un enfoque de planificación estratégica- prospectiva en los PLPA, análisis continuo de la realidad mediante la investigación y archivos de programa y la coherencia teórico-metodológica desde una intervención preventiva sobre práctica informadas de evidencia (PIE), uso de la mejor evidencia científica disponible, preferencias de las personas, cultura y contexto, evaluación y mejora continua de la práctica, así como las buenas prácticas profesionales, que integran aspectos como: a) las acciones y enfoques preventivos que son éticos y legales., b) basados en la evidencia., c) promueven resultados positivos para destinatarios/as, d) se fundamentan en modelos teóricos sólidos., d) cumplen con estándares éticos y profesionales., e) se actualizan continuamente en función de la investigación y la experiencia profesional. (Díaz, et al, 2002, 2007, 2013; Herrera, et al., 2022; Relinque et al., 2021; Pinto, 2022; Marurek, et al., 2016).

La estrategia aplica un enfoque transdisciplinario, integrando la articulación de la realidad social con los equipos interno y externo, la disposición metodológica, la coproducción del conocimiento, la transferencia de competencias, el liderazgo y beneficio compartido, las evidencias demostrables, perspectiva estructural-realista para la innovación social en prevención de adicciones y educación para la salud en el ámbito local. (Herrera, et al, 2022; Díaz, et al., 2002, 2007, 2013; Pohl y Hirshc, 2008; Malagón et al., 2022).

3. OBJETIVO

El objetivo de este estudio es presentar los resultados de la investigación de transferencia de conocimiento e innovación social en la estrategia de educación para la salud con infancia y adolescencia insertada en el marco de planificación de la política social local de prevención de adicciones.

4. MÉTODO

Diseño de investigación. El presente estudio adopta un enfoque metodológico mixto, que combina métodos cuantitativos y cualitativos, y se basa en el enfoque transdisciplinario de trabajo.

Participantes. Los participantes en este estudio incluyen a niños y adolescentes que asisten a los centros educativos del municipio (infantil, primaria, secundaria, como sectores específicos), además de profesorado, familias, tejido asociativo, población con adicciones en proceso de incorporación social, población general, agentes sociales municipales de la organización y el entorno municipal, tercer sector de la acción social en el territorio y fuera, áreas municipales, unidad de atención de adicciones (ANTAD), el SMPAD, la comisión mixta y municipal de coordinación de los planes, y visto bueno de éstos, para su pase a aprobación en pleno municipal.

Técnica e instrumentos. La investigación se lleva a cabo mediante la transferencia de conocimiento e innovación social, utilizando un enfoque transdisciplinario y aplicando diversos instrumentos. Estos incluyen el diagnóstico municipal, los planes locales de prevención de adicciones ejecutados, informes de evaluación de proceso, resultados e impacto, órganos de coordinación y participación en la prevención municipal, archivos de programas de servicios, estudios sociales de investigación, informes memorias de estudiantado en prácticas, e informes científicos de resultados presentado ante la comisión municipal.

Procedimiento. La investigación de transferencia de conocimiento e innovación social se inició en enero de 2001 hasta la actualidad. Se emplea un enfoque transdisciplinario combinado que abarca aspectos instrumentales, metodológicos y operativos. Durante el estudio, se desarrolla la transferencia de competencias y liderazgo compartida, así como la evaluación y el seguimiento de proceso, resultado e impacto.

5. RESULTADOS.

En relación al objetivo de la investigación sobre transferencia de conocimiento e innovación social, se presentan los resultados de la estrategia de educación para la salud implementada con infancia y adolescencia.

El modelo de planificación y enfoque aplicado en los tres planes municipales durante el período 2002-2018 incorpora factores tanto internos organizacionales (cambios de gobiernos locales, presupuestos, prioridades, conocimiento de indicadores sociales de riesgo, etc.) como del entorno (Plan Canario sobre Drogas, Plan Nacional sobre Drogas, Estrategia Nacional de Adicciones). Estos factores modulan la planificación preventiva a lo largo del proceso, la relevancia de los resultados y la toma de decisiones basadas en la evaluación e investigación, archivos de programa, trabajo transdisciplinar, práctica informada de evidencia y las buenas prácticas en prevención y educación para la Salud con infancia y adolescencia.

El primer plan (PLPAD 2002-2006) asume un enfoque de planificación operativa, priorizando el desarrollo de las competencias municipales (Ley 9/1998, de 22 de julio, CAC) y la consolidación del SMPAD. Los sectores prioritarios son infancia, familia, escuela, la incorporación social y la comunidad. Los resultados de la evaluación e investigación del primer plan contribuyen a consolidar el enfoque preventivo de planificación estratégica-prospectiva del servicio, aplicado a los planes posteriores (PLPAD 2007-2012, 2013-2018 y el vigente), priorizando el ámbito preventivo de las adicciones comportamentales relacionados con las tecnologías de la información, la comunicación y las relaciones, en los espacios educativos, comunitarios y virtuales.

La estrategia aplicada para la salud a través de los planes (PLPAD 2007-2012, 2013-2018) y las evidencias o resultados de archivos de programa de la evaluación interna (realizada por el SMPAD y la comisión municipal de coordinación), la evaluación externa (universidad), proporcionó datos relevantes sobre el alto cumplimiento en la ejecución de las acciones por áreas en los diferentes planos. El PLPAD 2002-2006 incluye 32 acciones, con un grado de ejecución del 84% y un 15,65% no ejecutado. En el plan PLPAD 2007-2012 se implementan 27 acciones, con un grado de ejecución del 88,88% y un 11,12% no ejecutado, finalmente, el PLPAD, 2013-2018, con 13 acciones implementadas, un grado de ejecución 76 ,92% y un 23,08% no ejecutado.

La evaluación de la estrategia de educación para la salud aplicada desde el primer PLPAD, en el periodo temporal 2002-2023, aporta datos relevantes del impacto en la infancia y adolescencia, familias y comunidad en el municipio. Se observan cambios positivos en aspectos sociales, económicos, ambientales y culturales en el entorno municipal, monitorizados desde el SMPAD y otras áreas municipales (sanidad, empleo, cultura, juventud, seguridad ciudadana, participación, igualdad),

así como indicadores preocupantes a raíz de la pandemia (demanda de ayudas básicas como alimentos, enseres, agua y luz, prótesis, brecha digital) y ayudas al alquiler o acceso a una vivienda.

Los resultados se basan en evidencias que incluyen el producto de las acciones ejecutadas, los efectos esperados y su atribución a dichas acciones, la eficiencia económica y el análisis de costos evitables de prevención, la eficiencia en términos de logro de los objetivos de planificación, la eficacia en relación al contexto y los destinatarios, y la utilidad preventiva y de educación para la salud, para la práctica profesional aplicada con la infancia y la adolescencia.

6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.

Los resultados de la estrategia de educación para la salud implementada con la infancia y la adolescencia revelan la importancia de un enfoque planificado estratégico y prospectivo, donde se consideran factores internos y externos en el proceso de previsión preventiva, que influyen en los resultados obtenidos y la toma de decisiones basadas en la evaluación e investigación, el trabajo transdisciplinar y los archivos de programa. (Herrera, et al, 2022; Díaz, et al, 2002, 2007, 2013; Pohl y Hirshc, 2008; Malagón et al., 2022).

El primer plan (PLPAD 2002-2006) con un enfoque de planificación operativa, prioriza el desarrollo de las competencias municipales y la consolidación del Servicio Municipal de Prevención de Adicciones (SMPAD), con sectores prioritarios como infancia, familia, escuela, incorporación social y la comunidad. Los resultados de la evaluación e investigación del primer plan fueron fundamentales para consolidar el enfoque preventivo en los planes posteriores, aplicando un enfoque estratégico-prospectivo (PLPAD 2007-2012, 2013-2018).

La evaluación interna realizada por el SMPAD y la comisión municipal de coordinación, así como la evaluación externa realizada desde la universidad, aporta datos relevantes sobre el alto grado de ejecución de las acciones en los diferentes ámbitos de los planes ejecutados.

Los resultados o evidencia de las acciones ejecutadas y resultados tangibles obtenidos como consecuencia de la implementación de éstas. Además, se examinan los efectos esperados de estas acciones y se establece una atribución de los resultados a las mismas, lo que permite determinar su eficacia en términos de logro de los

objetivos de planificación. Además, se evalúa la eficiencia económica de las acciones de prevención y se realiza un análisis de costos evitables, es decir, se estiman los ahorros económicos que se derivan de la prevención de problemas de salud y adicciones a largo plazo. Asimismo, se examina la eficiencia en términos de logro de los objetivos de planificación, considerando la relación entre los recursos utilizados y los resultados alcanzados. Se busca maximizar los resultados con los recursos disponibles y optimizar la utilización de los mismos.

Por último, se evalúa la utilidad preventiva de la estrategia para la práctica profesional aplicada con la infancia y la adolescencia. Se busca determinar si las intervenciones son efectivas y prácticas en el ámbito real, y si se obtienen conocimientos y herramientas que pueden ser aplicadas por los profesionales de manera efectiva en la educación para la salud y prevención de adicciones.

En conclusión, los resultados obtenidos de la estrategia de educación para la salud implementada con la infancia y la adolescencia demuestran la importancia de un enfoque planificado que tenga en cuenta factores internos y externos. Los resultados muestran un alto grado de ejecución de las acciones en los diferentes ámbitos y planes ejecutados, lo que indica un compromiso sólido con la prevención. Además, se evidencia la eficacia de las intervenciones en términos de logro de los objetivos de planificación y su utilidad preventiva para la práctica profesional. Estos resultados respaldan la relevancia de continuar promoviendo estrategias de educación para la salud que aborden las necesidades de la infancia y la adolescencia en diferentes escenarios y consideren los desafíos actuales.

7. REFERENCIAS

Díaz, A., Herrera, J. M. (2002). I Plan Municipal en Drogodependencias (2002-2006). Portal del SMPAD. Ayuntamiento del Puerto de la Cruz. Depósito Legal.

Díaz, A., Herrera, J.M (2007). II Plan Municipal en Drogodependencias y otras Adicciones del Puerto de la Cruz (2007-2012).Portal del SMPAD. Ayuntamiento del Puerto de la Cruz. Depósito Legal.

Díaz, A., Herrera, J. M. (2013). III Plan Municipal en Drogodependencias y otras Adicciones del Puerto de la Cruz (2013-2018).Portal del SMPAD. Ayuntamiento del Puerto de la Cruz. Depósito Legal.

Estrategia Nacional sobre Adicciones (2017-2024). Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad. Secretaría General Técnica. Centro de Publicaciones.

Delegación del Gobierno para el Plan Nacional sobre Drogas. <https://pnsd.sanidad.gob.es/pnsd/estrategiaNacional/home.htm>

Hart, Roger A. (1993). La participación de los niños: de la participación simbólica a la participación auténtica, Innocenti Essay (4), International Child Development Centre, Florence.

Herrera Hernández, J.M., Rodríguez Pérez, M^a, B., Castillo Betnacort, J. (2022). La sinergia entre la universidad y los servicios sociales en la investigación-acción, transferencia de conocimiento e innovación para la mejora de la atención social. En Del Águila Obra, A, R; Ramírez Navarro, J. M; Rondón García, L, M (Editor/a). Tecnología, innovación y servicios sociales. Tecnosocial 2022 (pp-339-347). Thomson Ruters Aranzadi.

Ley 9/1998, de 22 de julio, sobre prevención, asistencia e inserción social en materia de drogodependencias. Comunidad Autónoma de Canarias. https://noticias.juridicas.com/base_datos/CCAA/ic-19-1998.html

Malagón, J., F. Sánchez, A (2022). Guía: ¿Cómo fortalecer el seguimiento de un plan local de infancia y adolescencia?. UNICEF España. https://ciudadesamigas.org/wp-content/uploads/2023/01/UNICEF_Espana_Guia-Seguimiento-Plan-Infancia.pdf

Marurek, B, Fineout-Overholt, E. (2016). Práctica basada en la evidencia para ciencias de la salud: mejores prácticas. Madrid. Wolters Kluwer.

OMS (2018). Marco de implementación de la Fase VII (2019-2024) de la Red Europea de Ciudades Saludables: Objetivos, requisitos y enfoques estratégicos. <https://recs.es/documentos-en-castellano-de-la-fase-vii-de-la-red-europea-de-ciudades-saludables/>

Pinto, A. M., Freitas, C., Rocha, L. (2021). Investigación basada en la práctica en el trabajo social: una revisión sistemática de la literatura. *Revista de Investigación Social*, 85(1), 105-121.

Pohl, C. y Hirsch Hadorn, G. (2008). Methodological challenges of transdisciplinary research. *Natures Sciences Societes*, 16(2), 111–121. <https://doi.org/10.1051/nss:2008035>

Regalado, J (2022). El Trabajo Social Clínico es legítimo: argumentos y evidencias que sustentan la legitimidad de su desarrollo en España. *Letrame*.

Relinque Medina, F., Muñoz Moreno, R., Fernández Borrero, M., y Vázquez Aguado, O. (2021). Informe sobre Investigación e Innovación en los Servicios Sociales de Andalucía. Servicio de Publicaciones Universidad de Huelva

Santibáñez, R; Ruíz-Nazareo, M; De Audikana, M (Coords.) (2020). Factores de riesgo y conductas de riesgo en la adolescencia. Madrid. Síntesis.

UNICEF España (Ed.) (2010). Propuesta de un sistema de indicadores sobre bienestar infantil en España.

PSÍCOLOGIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN: ENTRE LOS DIAGNÓSTICOS Y LA FELICIDAD

Chiara Giani

Universidad de Almería

Saray Martín González

Universidad de Almería

1. INTRODUCCIÓN

En la actual escuela neoliberal se prima la instrucción del sujeto para que desarrolle las habilidades necesarias para su incorporación al mundo laboral competitivo y es socializado en la ideología dominante para su reproducción. Mediante la transmisión y consolidación, explícita y latente, de valores como el individualismo, la competitividad, la insolidaridad, apoya la igualdad formal de oportunidades y considera la diferencia como el resultado “natural” de las capacidades y de los esfuerzos individuales (Pérez Gómez, 1992), ya que es una escuela meritocrática que defiende la idea de que cada sujeto obtiene lo que se merece en función de su esfuerzo. Consecuentemente responsabiliza el sujeto tanto de sus méritos como de sus emociones y dificultades. La mirada se deposita en el sujeto, en su individualidad, aislándolo del contexto. No hay un pensar de cómo afecta a este los contenidos seleccionados, la forma de trabajarlos, los materiales, etc.

El individualismo se refleja en todos los ámbitos de la educación neoliberal: en la actividad docente dirigida a orientar el progreso del alumno o alumna, en propuestas didácticas predominantemente individuales, en un currículum individualizado, en tareas y evaluaciones personales, en el tratamiento de las emociones que emergen en las diferentes situaciones del aula, en la resolución de conflictos, así como en la convivencia escolar, etc.

En su alianza con la escuela neoliberal, la psicología ha introducido servicios educativos específicos destinados a ayudar al sujeto ante el fracaso escolar, la inadaptación al medio o las alteraciones de conducta, y, además, amplía su campo de acción por medio de la psicología positiva, que aborda el bienestar del alumnado para reducir futuros problemas de inadaptación o estrés, a través del conocimiento de las fortalezas y debilidades de cada alumno y alumna. Así el *yo* es el punto de partida y de llegada, de manera que las dificultades de aprendizaje radican en el *yo* y el bienestar del alumnado para el éxito académico está en el *yo interior*.

Por una parte, la psicología actúa en la escuela donde se observan desviaciones o retrasos respecto al “desarrollo normal”, es decir, donde se detecta que un sujeto no está siguiendo el ritmo marcado para la adquisición de los aprendizajes correspondiente a la “etapa evolutiva” en la que se encuentra. Para ello, la psicología propone un sistema de clasificación con el que asigna una o más etiquetas diagnósticas al individuo, dependiendo de la presencia o ausencia de ciertos descriptores sintomáticos (Elúa, 2016). Tras su detección e identificación se considera alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE) y se procede a diseñar y llevar a cabo prácticas psicopedagógicas ajustadas a sus necesidades para evitar que fracase frente al modelo generalizado de “desarrollo normal”.

Si bien el objetivo de la psicología es abordar la inadaptación ambiental, tratar las alteraciones de conducta y reducir el fracaso escolar, estamos asistiendo al exponencial aumento de niños y niñas con diagnósticos, los cuales, debido a la etiqueta que se le asigna para atender a sus diversidades, están expuestos a procesos de esencialización que llevan al sujeto a identificarse e interiorizar la etiqueta que se le asigna; de estigmatización, que incorporan estereotipos, prejuicios, separación en categorías y exclusión; y de medicalización, con la asignación de tratamientos farmacológicos antes que pedagógicos.

Por otra, la psicología no tenía campo de acción en una parte de la población escolar, es decir, no intervenía sobre el alumnado que no presentaba NEAE, hasta que la psicología positiva entró en el ámbito educativo y convirtió la felicidad del alumnado en uno de los objetivos prioritarios de la educación, asegurando que esta es la vía para mejorar el rendimiento académico, la motivación, reducir los niveles de ansiedad y estrés, etc. De ahí la importancia que en estos últimos años está teniendo la educación emocional, vemos que su introducción en los centros es cada vez mayor, cuenta con el apoyo de las administraciones educativas, que la contemplan en los planes de formación permanente del profesorado, en los programas de innovación educativa y en la elaboración de materiales curriculares.

La educación emocional que se está introduciendo en las aulas tiene como fin que todos los individuos se autoconozcan, autorregulen, automotiven y desarrollen distintas habilidades sociales, entre ellas la empatía, de manera que puedan elegir las mejores respuestas ante situaciones problemáticas y gestionar las emociones negativas que les afectan para el logro de la felicidad y bienestar propio. De esta forma, se fomenta la autonomía y libertad de un alumnado feliz, generando un

ambiente de aula agradable donde los problemas sociales, económicos y políticos quedan reducidos a la gestión individual, sin un cuestionamiento ni un análisis colectivo de las causas que los originan (Purser, 2019). La psicología positiva considera que la gestión individual parte de estrategias específicas basadas en la regulación y control emocional para evitar el malestar que producen dichos problemas. Sin embargo, la educación emocional sustentada en estas premisas lo que está formando es un alumnado con personalidades egocéntricas e individuales demandantes de “confort psíquico, de armonía interior y plenitud subjetiva” (Lipovetsky, 2007, p. 11), debido a que el conocimiento crítico sobre los factores sociales, económicos y políticos no se considera relevante en la formación.

Todas las medidas y las acciones que se están llevando a cabo en las escuelas apuntan a que se está produciendo una psicologización de la educación, donde los problemas personales no se vinculan a las condiciones políticas, sociales o económicas del alumnado, sino que son de origen psicológico y se diagnostican como patologías o falta de competencia emocional. Por esta razón, el alumnado es bombardeado constantemente con el mensaje de “la acción individual es la única forma real de resolver los problemas sociales, así que debemos de asumir la responsabilidad” (Purser, 2019, p. 40).

De aquí la importancia de conocer los mecanismos a través de los cuales se psicologizan los procesos de enseñanza-aprendizaje en detrimento de la acción pedagógica para hacer frente a las dificultades de aprendizaje o al fracaso escolar, siendo este el objetivo de la investigación que se presenta en estas páginas.

2. METODOLOGÍA

Se ha optado, para el logro de dicho objetivo, por una metodología cualitativa, la cual “se orienta a analizar casos concretos en su particularidad temporal y local, y a partir de las expresiones y actividades de las personas en sus contextos locales” (Flick, 2007, p. 27). En la misma línea, Sáez (2017, p. 18) afirma que las investigaciones cualitativas “se centran en la interpretación, en la observación y la valoración de comportamientos educativos, con el propósito de comprender los fenómenos sociales y pedagógicos”. Concretamente se ha realizado análisis documental y entrevistas semi-estructuradas en profundidad.

La investigación documental, por medio del análisis de contenido, es decir de una técnica de interpretación de los textos que da paso al conocimiento de determinados

aspectos y fenómenos. Dicho análisis nos ha abierto la puerta al conocimiento de los mecanismos que llevan a psicologizar los procesos de enseñanza-aprendizaje. Los documentos que han sido objeto del análisis documental han sido: “Necesidades específicas de apoyo educativo: tasas de prevalencia y análisis prospectivo” (Villegas, 2019), “Riesgo del trastorno del espectro autista en los municipios de Andalucía” (Villegas, 2022a), “Trastorno específico del lenguaje en Andalucía, España: prevalencia en función del subtipo y del género” (Villegas, 2022b), “La elevada prevalencia del TDAH: posibles causas y repercusiones socioeducativas” (Balbuena, 2016), “Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Alumnado con necesidad específica de apoyo educativo curso 2021-2022” (2023) y “Crecer Saludable(mente). Un análisis sobre la salud mental y el suicidio en la infancia y la adolescencia” (2021).

Las entrevistas semi-estructuradas en profundidad se han realizado a las asesorías de formación permanente del profesorado y a los formadores de los cursos de educación emocional, con la finalidad de conocer el objetivo de la educación emocional que se está introduciendo en las aulas a través de la formación docente. Dichas entrevistas han seguido el modelo de una conversación entre iguales, en lugar de un intercambio de preguntas y respuestas siguiendo los formalismos de la entrevista estructurada (Taylor y Bogdan, 1992), han sido abiertas y flexibles. Se elaboró un guion inicial para asegurarnos de que se abordaban todos los temas de relevancia para la investigación, prestando especial atención a los temas emergentes que surgieron durante su transcurso para indagar sobre ellos. El número total de entrevistas han sido 12: 3 asesores, 2 asesoras, 2 formadoras y 5 formadores.

El análisis de datos comenzó con la reducción de estos (Flick, 2007), mediante su codificación y categorización (véase Tabla 1), se establecieron relaciones entre las categorías, se observaron similitudes y diferencias entre los datos para interpretarlos, refinar las ideas y formular explicaciones (Taylor y Bogdan, 1992).

Tabla 1. Categorías analíticas.

<i>Análisis Documental</i> <i>Alumnado con NEAE</i>	<i>Entrevistas</i> <i>Alumnado sin NEAE</i>
Tasas de prevalencia de NEAE	Autoconocimiento
Variables significativas en las tasas de prevalencia de NEAE	Autocuidado
Explicaciones psicológicas de las tasas de prevalencia de NEAE	Autogestión
Acciones psicológicas frente a las NEAE	Autorregulación
	Autonomía
	Autotransformación

Fuente: elaboración propia.

Los mecanismos para dar credibilidad a la investigación han sido la saturación teórica (Flick, 2007), se dejó de recabar datos cuando las nuevas informaciones no nos ofrecían nuevas comprensiones sobre el objeto de estudio, y la triangulación (Taylor y Bogdan, 1992), tanto de fuentes, se han confrontado los relatos de diferentes informantes y diferentes documentos escritos, como de investigadoras, que han mantenido un contraste continuo durante el proceso de análisis para evitar posibles sesgos o distorsiones.

3. RESULTADOS

En general, las prevalencias analizadas indican un aumento del alumnado con NEAE. Según Villegas (2019), desde el curso escolar 2011/2012 hasta el 2018/2019, se aprecia un constante incremento en las tasas de prevalencia de alumnado con NEAE que asciende desde el 6,34% hasta el 7,55%. El mayor crecimiento se observa en jóvenes con dificultades de aprendizaje, pasando del 28% al 41%. En esta misma línea, la evolución entre 2017 y 2021 de los trastornos mentales (desde el 1,1% al 4,0%) y de conducta (desde el 2,5% al 6,9%) en niños y niñas de entre 4 y 14 años en España (Save the children, 2021). Asimismo, en el curso 2021/2022, la cifra total de alumnado con NEAE alcanza el 12,6% de alumnado de Educación Primaria y el 13,3% de alumnado de la ESO (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2023).

En los estudios de prevalencia analizados se consideran diferentes variables, tales como la edad, el sexo, los factores ambientales y territoriales, el origen, la renta, la provincia, etc. El sexo es la más sensible en el Trastorno del Espectro Autista (TEA) ya que el riesgo de presentarlo es 5,39 veces mayor para los niños que para las niñas

(Villegas, 2022a). De igual manera, la prevalencia del Trastorno Específico del Lenguaje (TEL) en Sevilla es más que el doble que en Almería o en Cádiz (Villegas, 2022b). Por otro lado, en mayores de 12 años son más frecuentes los trastornos mentales, mientras que los trastornos de conducta aparecen a una edad más temprana. “También hay diferencias por origen de los padres y madres” (Save the children, 2021, p.16) ya que los hijos de migrantes presentan, en proporción, un mayor número de trastornos, y por el nivel socioeconómico de la familia, dado que los niños que “viven en hogares pobres tienen una probabilidad 4 veces mayor de sufrir trastornos mentales y/o de conducta” (Save the children, 2021, p.17).

Según los documentos analizados, el incremento de alumnado con NEAE se debe a la mejora de los instrumentos y procesos de identificación, a la introducción de niveles de gravedad que permiten diagnosticar trastornos más leves, al aumento de servicios específicos, a la creciente conciencia respecto a los diferentes trastornos y a la introducción de nuevos especialistas, como el de altas capacidades (AACC), en los Equipos de Orientación Educativa. También se debe al papel relevante y a la presión de las empresas farmacéuticas, interesadas en la prescripción de fármacos, por ejemplo, para el trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH) (Rivera, 2016).

La psicología se orienta hacia la detección e identificación de las NEAE, colaborando con las familias, el profesorado y otros profesionales, para reunir la información necesaria que se concreta en un informe de evaluación psicopedagógica a partir del cual se procede a elaborar la respuesta educativa, indicando las medidas y recursos específicos que se requieren para el alumno o alumna. Se contempla la reducción o compensación de los problemas educativos del sujeto para que pueda seguir la tendencia general de sus compañeros y compañeras. Por consiguiente, la psicología asume que poder aprender depende del alumnado y no del medio (de los condicionantes estructurales) ni de las propuestas curriculares y organizativas que se le presenta. De ahí, que se diagnostique con algún síndrome o trastorno a aquel alumnado en el que se observa desviaciones del desarrollo considerado normal, diagnosticándolo para actuar sobre el sujeto, razón para la que van apareciendo nuevos¹⁷ síndromes en su afán de etiquetar la diversidad.

¹⁷ Trastorno disocial con emociones prosociales limitadas, Trastorno del videojuego, Ortorexia, Vigorexia, Trastorno de desregulación disruptiva del humor, etc.

La psicología actúa también sobre el alumnado que se considera que está en el marco de la normalidad, para ello está la psicología positiva que considera que la felicidad mejorará el rendimiento académico, evitará los conflictos, las situaciones de estrés y desmotivación, etc. Para el logro de la felicidad y del bienestar del alumnado se ha introducido en las aulas la educación emocional, centrándose en el sujeto ya que toda acción se inicia y finaliza en él, puesto que para esta disciplina dicho estado se logra por medio del autoconocimiento, autocuidado, autogestión, autorregulación, autonomía y autotransformación.

El autoconocimiento lo logra el alumnado al tomar conciencia de su propia vulnerabilidad, siendo esta la propulsora de iniciar las acciones necesarias para construirse, atenderse y cuidarse para poder continuar en el proceso de aprendizaje. Al alumnado se le forma para que distinga las distintas posibilidades que tiene, para saber quién es y hacia dónde quiere ir, a través del planteamiento de preguntas que dan como resultado los objetivos a alcanzar por el sujeto, que son coincidentes con los de la institución educativa. En este proceso de autoconocimiento es imprescindible el autocuidarse, según señalan las asesorías y personas expertas que intervienen en la formación docente. El autocuidado consiste en potenciar la empatía, el cariño y el respeto hacia uno mismo y hacia el compañero o compañera para crear ambientes seguros para el aprendizaje y la convivencia. Todo ello se consigue con el tratamiento de las capacidades que están ligadas a las fortalezas de cada individuo, tales como capacidad de ayudar, trabajar en equipo, apoyar, participar, etc.

Forma parte de este proceso de autoconocimiento, la autogestión emocional. El alumnado debe aprender a detectar sus emociones, especialmente las que pueden perturbar el buen clima del aula, para que, según los formadores y asesorías, sea proactivo y tenga la capacidad de poder gestionar sus emociones, dominándolas ante situaciones problemáticas en cualquier ámbito y momento de su vida. Por ello, la formación docente se centra en formar para posibilitar dicho aprendizaje, orientada más en las llamadas emociones negativas que en las consideradas positivas, debido a que las negativas sin ningún control pueden crear actitudes perjudiciales tanto en su vida personal como en su proceso de aprendizaje.

Con todo lo comentado anteriormente, el alumnado conseguirá la autonomía necesaria para poder ser protagonista de su propio aprendizaje, llegándole constantemente el mensaje de que si piensa que lo puede realizar lo conseguirá, solo es cuestión de tener una actitud positiva ante los problemas, ya que las personas responsables de la formación permanente consideran que el alumnado debe tener

actitudes de productividad y proactividad para poder conseguir sus objetivos y tener autoestima para tomar decisiones en sus vidas tanto en el presente como en el futuro.

De esta manera, y este es el fin de la educación emocional, se produce en el alumnado una autotransformación. Las personas especialistas la consideran fundamental para tener bienestar, armonía y equilibrio personal. Por dicha razón, el profesorado debe ofrecer a niños y niñas todas las herramientas emocionales para fomentar la inteligencia emocional y su correspondiente competencia para desarrollar una vida plena y satisfactoria.

5. CONCLUSIÓN

Los centros educativos realizan prácticas que refuerzan la ideología neoliberal, atribuyéndole a los sujetos la responsabilidad de sus éxitos y fracasos educativos. La psicología, aliada de esta ideología, contribuye a esta individualización de los procesos de enseñanza y aprendizaje, por ello se le proporcionan herramientas al alumnado para que actúe sobre *sí mismo*, puesto que de él depende su situación, o para actuar *sobre él*, en el caso de sujetos con NEAE, desconsiderando los condicionantes estructurales de propia institución educativa y de los contextos (económico, político, cultural, social) en los que viven. Esto supone, por un lado, un aumento del número de niños y niñas con algún tipo de síndrome o trastorno, de ahí que veamos surgir nuevas tipologías en los últimos años como el trastorno del videojuego o el trastorno de desregulación disruptiva del humor, que se introducen en las nuevas versiones de los sistemas diagnósticos de clasificación y a los que se destinan medidas y recursos especiales dirigidos a reducir o compensar sus necesidades educativas y, por otro, la terapeutización del alumnado (Balbuena, 2016) para hacerlo apto, atento y resiliente para su adaptación dentro del sistema tanto educativo como laboral. De esta manera, se fomenta la creación de ambientes de aprendizaje que promuevan el bienestar, la armonía y el equilibrio personal a expensas de la atención de las desigualdades que presenta el alumnado actuando sobre sus causas, centrándose en la formación de personalidades egocéntricas e individuales, al no contemplar las responsabilidades cívicas ni al fomento de una sociedad cooperativa, justa, diversa y solidaria, de esta forma se redefine la miopía social (Purser, 2019).

Además, no hay cuestionamiento de los instrumentos y procesos de identificación de las NEAE, de lo contrario se consideran que se están mejorando, siendo más fiables y específicos. Asimismo, no se considera que las emociones negativas puedan

estar relacionadas con el planteamiento pedagógico y didáctico, se supone que las emociones están en el *yo interior* y, por tanto, el alumnado es el responsable de cambiarlas y orientarlas.

Todos los mecanismos anteriormente descritos contribuyen a psicologizar la educación para hacer frente a las dificultades de aprendizaje, al fracaso escolar o situaciones conflictivas en detrimento de la acción pedagógica, que es relegada a un lugar marginal. La psicología ha colonizado la acción didáctica, lo que implica que la escuela está renunciado a una de sus funciones principales, la educativa, que rompe con la dualidad normalidad-anormalidad, entendiendo la diversidad como reto didáctico para construir una educación justa y equitativa, centrada en las potencialidades de los sujetos y no en sus limitaciones, y considerando la educación emocional como parte de un proyecto emancipador de educación.

6. REFERENCIAS

- Balbuena, F. (2016). La elevada prevalencia del TDAH: posibles causas y repercusiones socioeducativas. *Psicología educativa*, 22(2), 81-85.
- Flick, U. (2007). *El diseño de la investigación cualitativa*. Morata.
- Lipovetsky, G. (2007). *La Felicidad paradójica*. Anagrama.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (20 de abril de 2023). *Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Alumnado con necesidad específica de apoyo educativo curso 2021-2022*. <https://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas/no-universitaria/alumnado/apoyo/2021-2022.html>
- Pérez Gómez, Á. (1992). Las funciones sociales de la escuela: de la reproducción a la reconstrucción crítica del conocimiento y la experiencia. En J. Gimeno Sacristán, y Á. Pérez Gómez, *Comprender y transformar la enseñanza* (pp. 17-33). Morata.
- Pinto, M. (1989). Introducción al análisis documental y sus niveles: el análisis de contenido. *Anabad*, XXXIX, (2), 323-341.
- Purser, R. (2019). *Mcmindfulness. Cómo el mindfulness se convirtió en la nueva espiritualidad capitalista*. Alianza.
- Saez, J. (2017). *Investigación educativa en España*. UNED.
- Save the children (2021). *Crecer Saludable(mente). Un análisis sobre la salud mental y el suicidio en la infancia y la adolescencia*. Save the Children España.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. J. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.
- Villegas, F. (2019). Necesidades específicas de apoyo educativo: tasas de prevalencia y análisis prospectivo. *Revista de Educación Inclusiva*, 12(2), 66-77.

Villegas, F. (2022a). Riesgo del trastorno del espectro autista en los municipios de Andalucía. *Revista de Educación Inclusiva*, 15(2), 63-82.

Villegas, F. (2022b). Trastorno específico del lenguaje en Andalucía, España: prevalencia en función del subtipo y del género. *Revista de logopedia, foniatría y audiolología*, 42(3), 147-157.

EL TIEMPO EDUCATIVO DE MEDIODÍA COMO OPORTUNIDAD EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA PARA EL FOMENTO DE LA PARTICIPACIÓN, LA SALUD Y LA SOSTENIBILIDAD MEDIOAMBIENTAL

Héctor Núñez López

Universitat de Barcelona

M. Núria Fabra Fres

Universitat de Barcelona

Isabel Pellicer Cardona

Universitat de Barcelona

Carme Trull Oliva

Universitat de Barcelona

1. INTRODUCCIÓN

Este trabajo presenta una investigación realizada entre el Instituto de Desarrollo Profesional – Instituto de Ciencias de la Educación (IDP-ICE) de la Universidad de Barcelona y la Fundació Catalana de l'Esplai (Fundesplai) que tiene como objetivo principal evaluar la aportación educativa que representa el tiempo educativo de mediodía para los niños y niñas de primaria, de centros que cuentan con los servicios vinculados al proyecto llevado a cabo por Fundesplai. Nos referimos a tiempo educativo de mediodía como la franja temporal comprendida entre las clases de la mañana y las de la tarde, en el que los niños y niñas realizan la comida y disfrutan de un tiempo lúdico y de un tiempo libre, con claras connotaciones educativas. Se parte de un planteamiento mixto de investigación, con el diseño de técnicas cualitativas - Photovoice y grupos de discusión- e instrumentos cuantitativos -cuestionario- para la recogida de la información. Los resultados que aquí se presentan se relacionan con la información recogida en cuatro grupos de discusión con agentes profesionales, realizados en junio y octubre de 2022. Se presentan resultados preliminares, concretamente algunos de los elementos facilitadores de los aprendizajes durante el tiempo educativo de mediodía.

2. CONTEXTUALIZACIÓN

El tiempo educativo de mediodía forma parte de la cotidianidad de la organización de las escuelas. Con unos antecedentes vinculados al asistencialismo y a suplir las carencias nutricionales de los niños y niñas; actualmente sus funciones son

educativas, siendo considerados como una oportunidad de ofrecer aprendizajes vinculados con la alimentación y los valores, al mismo tiempo que contribuyen a la conciliación de la vida laboral y familiar.

La educación para la salud y el desarrollo de hábitos de vida saludables -alimentación sana y actividad física- es uno de los referentes conceptuales de la programación de lo comunmente conocido como comedor escolar. Sin embargo, diversos estudios están demostrando la importancia de este tiempo y espacio no sólo para el ejercicio de una vida más saludable y sostenible; sino también la socialización de las personas y el desarrollo de aprendizajes alcanzan cada vez mayor atención y análisis. Así, estudios como el de Andersen, Holm y Baarts (2015) señalan que el tiempo de la comida tiene una intencionalidad educativa en el reconocimiento de la sociabilidad y la amistad como parte esencial de la experiencia de niños y niñas. En esta línea se sitúan los trabajos de Benn and Carlson (2014) cuando otorgan un permanente valor educativo a los espacios de descanso, de vida cotidiana y de tiempo de comedor en las escuelas. El comedor escolar es un espacio educativo no formal idóneo para la formación en alimentación saludable, convivencia, interculturalidad, fomento de la cultura y ocio positivo (González Garzón et al., 2003). El informe del Síndic de Greuges de Cataluña de 2014 sobre ocio educativo ya proponía desarrollar proyectos para el reconocimiento del carácter educativo del tiempo de comedor escolar, junto a otras medidas como: mejor regulación y formación del personal; establecimiento de medidas para evitar las desigualdades sociales y, atender las necesidades educativas especiales. El Pacto de Política Alimentaria Urbana de Milán de 2015 ya centró la alimentación en el marco de un sistema más equitativa y saludable; de igual forma que la Comisión Europea adoptó en el 2020 la estrategia «de la granja a la mesa» en pro de un sistema alimentario equitativo, saludable y respetuoso con el medio ambiente. Algunas propuestas que indica la investigación sobre este espacio-tiempo pasan por replantear la distribución de los tiempos que se imponen a los chicos y chicas especialmente en el periodo de educación infantil y primaria; ya que esta organización y distribución del tiempo afecta a la socialización, las interacciones y relaciones sociales (Caride et al., 2012).

3. DESARROLLO METODOLÓGICO

Este trabajo parte de un planteamiento mixto de investigación. En la recogida de información se utilizan técnicas cualitativas e instrumentos cuantitativos de investigación. En relación al apartado cuantitativo de la investigación, se diseña un cuestionario que se administra a una muestra intencional de 60 centros de educación

infantil y primaria (CEIP) de Cataluña, dirigido a los siguientes agentes: i) el profesorado, ii) los monitores y monitoras encargados de gestionar el comedor y las acciones lúdicas del tiempo educativo de mediodía, iii) las familias de los niños y niñas, iv) niños y niñas que participan en el tiempo educativo de mediodía de los cursos 4º, 5º y 6º de educación primaria. Para la recogida cualitativa de la información se han desarrollado dos técnicas: en primer lugar se ha realizado en cinco colegios y con niños y niñas de 4º y 5º de educación primaria la técnica del Photovoice, que consiste en recoger las opiniones de las personas involucradas en una actividad a través de la realización de fotografías y su posterior explicación sobre su significado. En un segundo momento se han realizado cuatro grupos de discusión con monitores y monitoras encargados del tiempo educativo de mediodía. Es de los resultados del análisis de los grupos de discusión de lo que se da cuenta en esta comunicación.

4. RESULTADOS

Los elementos facilitadores de los aprendizajes durante el tiempo educativo de mediodía se dividen en 4 apartados, que se relacionan con las competencias a trabajar. Elementos facilitadores de competencias en: 1) salud, 2) sostenibilidad, 3) sociales, y 4) identidad y valores.

Sobre los elementos que facilitan adquisición de competencias en salud, se organizan de tres formas complementarias: a) la mejora de la salud a través de la dieta, b) los hábitos de higiene previos y posteriores a la comida, c) la salud desde el elemento relacional y fomento actividad física.

Por lo que se refiere a la mejora de la salud mediante la dieta, un primer elemento a destacar se relaciona con el acompañamiento de los adultos en la introducción de la cantidad de comida. En los grupos de discusión aparece el valor de la práctica de que sean los niños y las niñas las que se sirvan la comida y como se expone “*tú los acompañas, sabiendo como adulto que es lo adecuado, pero los vas acompañando*” (GD_2). También tiene relevancia la mejora de la salud a través de la dieta cuando se fomenta probar nuevos alimentos que entendemos, son equilibrados y saludables por las personas.

Un segundo elemento, vinculado a la salud, tiene que ver con el uso de los utensilios, a la hora de servirse y comer, y la higiene. Se menciona que el manejo que niños y niñas realizan de los utensilios y de las cantidades para el almuerzo ha mejorado

gracias al cambio de utilizar una bandeja en un plato individual. También, en relación con los hábitos de higiene, se fomenta el lavado de las manos antes y después de comer, así como lavarse los dientes después de la comida y antes de volver a las clases lectivas en horario de tarde.

En cuanto a la mejora de la salud de las personas, desde la vertiente social y la actividad física, los profesionales proponen actividades como teatro, expresión corporal, la práctica de diferentes deportes rehuendo sólo del fútbol como deporte competitivo, que generan espacios de desarrollo físico y psicosocial de los participantes.

En relación a los elementos que facilitan la consecución de las competencias en sostenibilidad, se interpretan de dos maneras: a) trabajar hábitos alimentarios desde una conciencia medioambiental y en favor de la sostenibilidad, y b) no derrochar la comida.

Para favorecer los hábitos alimentarios, desde una conciencia medioambiental y en favor de la sostenibilidad, se implica y enseña a los niños y niñas a probar nuevos alimentos, vinculados con la mejora de la salud a través de la dieta, pero también - en el punto que aquí nos ocupa- al favorecer la sostenibilidad medioambiental con el uso de productos de temporada y proximidad. Relacionado con el objetivo de conseguir una alimentación más sostenible en términos medioambientales, un coordinador de comedor explica que *“debemos ser conscientes de que estos cambios de menú se pueden realizar. Costará más o menos y la familia debe acompañarnos, pero hay que ir introduciéndolos”* (GD_2); y en la misma línea argumenta una monitora de comedor cuando explica que *“parecía que hace diez años era impensable introducir algunos platos, cambiar volúmenes y que la carne era muy difícil sacar del comedor y lo hemos hecho”* (GD_2).

Otro elemento, que se trabaja con los niños y niñas, es el no derroche de la comida. Esta conciencia medioambiental y hacia la sostenibilidad se trabaja de forma integral, tanto en el espacio propio de comer como en el tiempo libre. Así lo explica una monitora cuando dice que

“muchas cosas que no puedes trabajar directamente desde el espacio comedor, puedes trabajarlas desde el espacio ocio. Ahora estamos trabajando el desperdicio. Está claro que en el comedor es donde se produce, pero todo esto puedes trabajarlo

desde la parte del ocio a través de diferentes actividades. Por eso planificamos a la vez y pensamos una acción integral” (GD_3).

En cuanto a los elementos que facilitan la consecución de competencias sociales, son cinco competencias las que se trabajan en el tiempo educativo de mediodía: a) la convivencia, fomentando la comunicación y la resolución de los conflictos; b) el fomento de la autonomía; c) la responsabilidad; d) favorecer la participación de las personas, y e) el desarrollo de las amistades. A continuación, se informa de cada una de las cinco competencias sociales.

La convivencia se relaciona principalmente con el fomento de la comunicación y la resolución de posibles conflictos entre los niños. La comunicación se trabaja, habitualmente, a través de una actividad de grupo como la asamblea: espacio para el aprendizaje del respeto por los turnos de palabra, la horizontalidad de las relaciones y la presentación de situaciones a través de la comunicación oral. Relacionado con el fomento de la convivencia encontramos la resolución de conflictos entre los niños y las niñas que, en este espacio -el tiempo educativo de mediodía- puede venir derivado de otros momentos en los que se relacionan los niños y niñas, como por ejemplo las clases. Las pautas para la convivencia también tienen que ver con la relación de los niños y niñas en el momento de la comida: relación entre iguales -por ejemplo, entrar y salir del comedor de forma ordenada; relación con el almuerzo -comida unos mínimos- y pautas de convivencia en la mesa -hábitos en el uso de los utensilios para comer-.

El fomento de la autonomía a la hora de comer es muy importante para ayudar a ser responsable de las propias acciones y de las consecuencias de las mismas, donde los monitores y monitoras tienen una función pedagógica de acompañar a la acción de los niños y niñas. También la realización de tareas concretas, en el espacio de comedor, como; servir el pan, agua o etc. a los y las compañeras de mesa, fomenta el sentido de responsabilidad en los niños y las niñas. Según verbaliza una monitora de comedor,

“el cambio de rol ha sido esencial, de realizar la función de camarera a acompañar. Acompañas, tú acompañas para que las cosas ocurran” (GD2 y GD4).

Por otra parte, el tiempo educativo de mediodía tiene como una de sus finalidades favorecer la participación, *“haciendo crecer los intereses de los propios niños” (GD_2).* Una de las actividades que potencian la participación que han aparecido en

varios grupos de discusión es el tema de las asambleas como herramienta de participación y de responsabilidad (G1, G2 G4).

“nosotros con el grupo que tengo todos los jueves hacemos asambleas, entonces ellos pueden decir esto no me ha gustado, eso quiero cambiarlo; después nosotros lo hacemos” con el fin de que “los niños decidan y tengan una parte de decisión de qué quieren hacer, cuándo y qué actividad querrían elegir” (GD_1).

Dentro del desarrollo de las competencias sociales, se encuentra el desarrollo de las amistades, muy ligado a otras dos competencias sociales cómo son la autonomía y la participación:

“Hay niños que también necesitan ocupar su tiempo en actividades; y también hay niños que necesitan estar en su grupo de iguales y charlando o ellos mismos montándose su propio sitio” (GD_2).

Entonces el tiempo educativo de mediodía se entiende como un espacio de cuidado con funciones pedagógicas por parte de los monitores y monitoras de educar y animar más allá de centrarse sólo en la dinamización de actividades.

En cuanto a los elementos que facilitan la consecución de las competencias en identidad y valores, se destacan tres: a) el fomento de la autonomía de las personas; b) favorecer la participación de las personas; y c) favorecer relaciones respetuosas entre personas.

La construcción de identidad y valores se relaciona también con el desarrollo personal, facilitando por ejemplo contextos empoderadores. De forma similar a las competencias sociales, este conjunto de competencias se trabaja a la vez en el espacio propio de la comida -por ejemplo, facilitando que los niños se sirvan ellos mismos y sirviendo platos en vez de bandejas-; como en el tiempo libre -realización de asambleas y propuesta lúdica por rincones donde los niños pueden elegir actividad-. Trabajar temas de inclusión, diversidad, gestión de conflictos y lo que les preocupe, aparece como elemento transversal, tanto en actividades pensadas con este fin o aprovechando este espacio, que es vivido como un espacio laxo, en el que se tejen relaciones de confianza y sirve como espacio de descompresión entre las clases.

El tiempo educativo de mediodía permite hablar y sacar las inquietudes, preocupaciones... *“los niños y niñas se dejan ir y sacan las cosas. Sacan cosas que,*

durante la mañana, en clase no sacan. Se dejan ir... y por un poco que rasques saquen de todo y más” (G4).

5. REFERENCIAS

Andersen, S. S., Holm L. y Baarts, C. (2015). School Meal Sociality or Lunch Pack Individualism?: Using an Intervention Study to Compare the Social Impacts of School Meals and Packed Lunches from Home. *Social Science Information* 54 (4), 1–23. doi:10.1177/0539018415584697.

Benn, J. y Carlsson, M. (2014). Learning through school meals. *Appetite*, 78, 23–31.

Caride, J. A., Lorenzo, J. J. y Rodríguez, M. (2012). Educar cotidianamente: el tiempo como escenario pedagógico y social en la adolescencia. *Pedagogia social. Revista Interuniversitaria*, 20, 19-60.

González-Garzón, M. L., Laorden, C., Pérez, C., y Pérez, M. (2003). Comedor escolar: tiempo y espacio educativo. *Pulso*, 26, 39 -51. Recuperado el 19 de junio del 2018, de [file:///C:/Users/Jorge/Downloads/Dialnet-ComedorEscolar499153%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Jorge/Downloads/Dialnet-ComedorEscolar499153%20(2).pdf)

Síndic de Greuges (2014). *Informe sobre el dret al lleure educatiu i a le sortides i colònies escolars*. Síndic de greuges.

EDUCACIÓN PARA LA CONVIVENCIA PACÍFICA. MOVIMIENTOS SOCIALES JUVENILES Y TRANSFORMACIÓN SOCIAL¹⁸

Isabel Vilafranca Manguán

Universitat de Barcelona

Jordi García Farrero

Universitat de Barcelona

Antonieta Carreño Aguilar

Universitat de Barcelona

La educación y, en particular, la escuela de primaria, las instituciones de secundaria y las universidades juegan un importante papel en el fomento de la convivencia pacífica de los ciudadanos. Resulta importante que, ante un mundo globalizado regido por el neoliberalismo como lo es el nuestro, existan movimientos sociales juveniles y activistas que se manifiesten y actúen en contra de los excesos de una economía agresiva social y ecológicamente. El presente escrito pretende poner de manifiesto la importancia que desde las instituciones educativas se dé a conocer los diferentes movimientos juveniles sociales actuales para sensibilizar y concienciar tanto a la infancia como a la adolescencia del valor y alcance de su implicación en la transformación social hacia un mundo más equilibrado, sostenible e inclusivo. A saber, la necesidad de una educación para la convivencia pacífica que destaque la trascendente labor de los movimientos sociales juveniles que luchan por el respeto y cumplimiento de los derechos humanos en todos los rincones del planeta.

1. UNA NUEVA JUVENTUD PARA LA PAZ: MOVIMIENTOS SOCIALES Y EDUCACIÓN

No cabe duda de que en la actualidad los movimientos sociales, compuestos principalmente por jóvenes comprometidos, y las nuevas formas de activismo juvenil han puesto de manifiesto la disconformidad y la denuncia de las nuevas generaciones con el mundo heredado. El contexto de crisis medioambiental, bélica y económica obliga a la educación a replantearse el papel en la construcción de una sociedad de convivencia pacífica, de relaciones igualitarias y de mayor inclusión de

¹⁸ La investigación que ha dado lugar a estos resultados ha sido financiada por el Institut Català Internacional per la Pau (ICIP). Proyecto titulado “De una juventud para la guerra a una juventud para la paz. Movimientos juveniles y educación (1914-2022). Pasado, presente y futuro” (ICIP019/22/000018).

los sectores vulnerables. En definitiva, una educación para la convivencia pacífica que permita la participación de todos los agentes sociales en el futuro, una educación que fomente la responsabilidad de la juventud en la transformación social.

En realidad, los movimientos juveniles del presente, al mismo tiempo que construyen y dinamizan el tejido social, fomentan valores como la participación activa y solidaridad, y promueven el compromiso de los jóvenes con la sociedad civil y con el futuro de la humanidad. Cabe recordar que a partir de la segunda década del siglo XX, especialmente el último tercio, se inició una nueva etapa en la dialéctica juvenil con la sociedad. Después del mayo del 68 francés, del Cordobazo argentino, la movilización de estudiantes de México, la primavera de Praga y la caída del muro de Berlín, se inicia una nueva histórica en que la juventud señaló que tenía una cultura propia y que era su momento. Esto significó, entre otras cuestiones, el tránsito hacia la postmodernidad, la denuncia juvenil de la polarización económica mundial (países capitalistas y bloque comunista), el inicio de una sociedad post-capitalista, post-democrático, post-industrial e, incluso, post-colonial. Era una nueva juventud, nuevos movimientos sociales, que reclamaban un espacio propio, fuera y al margen de la hegemonía de los adultos (Feixa, Fernandez, Figuera, 2016).

De hecho, el surgimiento en los años sesenta del siglo anterior de nuevos movimientos sociales supuso un punto de inflexión en la historia de los movimientos juveniles, que transitaron de modelos para-militarizados a principios del XX (Juventudes Hitlerianas, Obra Nacional Balilla, Mocedades Portuguesas o Kommosomol) hacia modelos actuales que luchan a favor de la paz, de la concordia mundial y del desarrollo sostenible social y económico. En definitiva, actualmente los movimientos sociales juveniles se movilizan por nobles propósitos como la igualdad social, el respeto a los derechos humanos fundamentales o el equilibrio medioambiental, entre otros muchos aspectos (Ruiz Jiménez, 2006).

Conviene recordar que estos movimientos sociales juveniles suelen tener un líder mediático o un referente que, además de ejercer una gran función pedagógico-educativa, actúan a modo de espejo en el que pueden reflejarse los asociados, afiliados o convencidos de la causa. Se podrían enunciar ejemplos como Greta Thumbert, líder del movimiento contra el cambio climático; Marinel Sumook, joven activista en favor del medio ambiente procedente de Filipinas que sobrevivió a un tifón; Emma González, estadounidense activista en defensa del control de armas que presenció un tiroteo durante su escolaridad de secundaria en 2018 al que pudo pervivir. Como consecuencia de esta fatídica experiencia, Emma participó con una

disertación durante una manifestación contra la violencia armada y su discurso se hizo viral. Añadidas a las anteriores, podría citarse el caso de Sarah Mardini, en la lucha a favor de los refugiados, o Malala Yousafzai, Premio Nobel de la Paz por su activismo en favor de la escolarización de las niñas y los Derechos de las mujeres. Estas jóvenes activistas, entre otras muchas, cumplen una gran labor educativa en su protesta. Su intervención en medios de comunicación y prensa, redes sociales o su presencia en manifestaciones sirven de propaganda a la causa que defienden a la vez que son un agente representativo de la problemática que denuncian y la función educativa de concienciación a los jóvenes e, incluso, potenciales ciudadanos que se puedan incorporar a la lucha a favor de la causa concreta.

En consecuencia, los movimientos sociales juveniles, junto con estos jóvenes activistas, realizan una gran labor social y educativa en la actualidad. Además de luchar contra las injusticias sociales en el mundo globalizado, contra los abusos del neoliberalismo económico y ecológico, suponen una nueva forma de asociacionismo juvenil, de socialización adolescente y juvenil, y de compromiso de los jóvenes con la construcción de un mundo más solidario y pacífico (Souto, 2019). Sus acciones desinteresadas ayudan a paliar los efectos de la globalización económica, la desigualdad social, el cambio climático, y reivindicar un mundo más justo e igualitario.

2. LOS MOVIMIENTOS JUVENILES ACTUALES Y LA CONSTRUCCIÓN DE LA PAZ

Los movimientos juveniles actuales, también movimientos sociales, son agentes indiscutibles en la construcción de la paz y la concordia mundiales. Su papel es cada vez más imprescindible en un mundo como el nuestro en que la violencia estructural y coyuntural está presente, en que las relaciones de poder económico y las potencias financieras internacionales marcan la agenda política y económica de los estados. Los movimientos sociales hacen el contrapunto humanitario necesario para paliar, aunque sea simbólicamente, los efectos de una globalización exacerbada que se ceba con los más vulnerables. Por tanto, los movimientos juveniles con fines humanitarios realizan una función nada desdeñable en la sociedad actual.

Entre los rasgos distintivos de estos nuevos movimientos sociales destaca su organización descentralizada. Estos movimientos sociales gozan de una estructura abierta, igualitaria y, muchas veces, informal. Tienen una gran capacidad para convocar la protesta en forma de acción, frecuentemente a través de las redes sociales

y de los medios de comunicación, y utilizan la protesta presencial tanto para ejercer presión política como para fines educativos. Es decir, tanto para estar presentes en la opinión pública como para intentar sumar miembros y afiliados a la causa. Los movimientos sociales juveniles ejercen la función de erigirse como un agente representativo de la problemática o la emergencia que denuncian (Acevedo, Samacà, 2012, p. 23). Bajo este punto de vista, tienen una ineludible labor educativa de concienciar y sensibilizar sobre esa materia en concreto. Estos movimientos juveniles, que se organizan de forma horizontal, son cada vez más transnacionales, mundiales, abarcando el ámbito global y local.

Entre los movimientos juveniles constructores de la paz podríamos citar, a modo de ejemplo, Amnistía Internacional, Greenpeace, Médicos Sin Fronteras, Cruz Roja o Save The Children. Intentaremos relatar, brevemente, la función que ejercen estos movimientos para analizar su imprescindible papel en el restablecimiento de la paz y la concordia mundiales. Por su parte Amnistía Internacional (2023) es un movimiento global integrado por más de diez millones de personas presente en más de ciento cincuenta países y territorios que actúa para poner fin a los abusos contra los derechos Humanos. Trabaja por un mundo en que todas las personas, independiente de su lugar de nacimiento u origen socioeconómico, puedan disfrutar de los Derechos Humanos. Es una organización financiada por sus asociados. Funciona de forma independiente de toda ideología política e interés económico y religión. Con todo, actúa cada vez que se comete un abuso en algún lugar del mundo.

Amnistía Internacional investiga los hechos y arroja luz sobre ellos. También captan apoyos entre los gobiernos y entre otros focos de influencia, como las empresas, y se aseguran que se cumplen sus promesas y respetan el derecho internacional. Cuando dan a conocer los impactantes testimonios de las personas con las que trabaja, movilizan a miles de simpatizantes en todo el mundo. Juntos hacen campaña en favor del cambio y toman posición en defensa de los y las activistas que actúan en primera línea. En cualquier caso, Amnistía Internacional ayuda a las personas a reivindicar sus derechos a través de la educación y de la formación.

Otro ejemplo de movimientos juvenil en favor de la paz, de la sostenibilidad económica y ecológica es Greenpeace (2023). Esta Organización No Gubernamental trabaja por un mundo en que las personas puedan disfrutar de un futuro verde y en paz. Es un movimiento global integrado por más de tres millones de personas en cincuenta y cinco países que actúan para poner fin a los abusos contra el medioambiente. Sus ámbitos de actuación son el cambio climático, la agricultura y

la ganadería, el agua, los océanos, los bosques y el consumismo. Según consta en su web, una de las mayores preocupaciones de esta organización es el cambio climático, dado que es una de las mayores amenazas medioambientales a que se enfrenta la humanidad. El problema reside en que se modifica la temperatura y resto de variables del clima, aspecto que se está produciendo con una velocidad e intensidad sin precedentes en la historia de la humanidad, como consecuencia de la actividad humana. Greenpeace afirma que la solución a este grave problema consiste en que el sector energético reduzca la emisión de gases efecto invernadero dejando de usar energías sucias (petróleo, carbón y gas) para la producción energética. Con esta finalidad proponen el uso de energías renovables para el ahorro y la eficiencia energética.

De forma análoga, también Médicos Sin Fronteras (2023) es un movimiento social, principalmente juvenil, de acción médico-humanitaria que asiste a personas amenazadas por conflictos armados, violencia, epidemias o enfermedades olvidadas, desastres naturales y exclusión a la atención médica. La acción humanitaria es un gesto solidario de la sociedad civil a la sociedad civil, de persona a persona, cuya finalidad es preservar la vida y aliviar el sufrimiento de otros seres humanos. Esta, y no otra, es su principal razón de ser. En suma, es una Organización No Gubernamental con absoluta independencia financiera debido a los más de seis millones de personas y entidades privadas que son socias o colaboradoras en todo el mundo. Médicos sin Fronteras actúa cuando un grupo humano es trágicamente golpeado por la guerra, por la violencia, por la inestabilidad social o simplemente cuando se encuentra en una situación vulnerable por falta de recursos o de acceso a los servicios de salud. En consecuencia, la atención que proporcionan los equipos de Médicos sin Fronteras pretende cubrir las necesidades más urgentes tanto en los niveles de atención médica (desde la primaria hasta la hospitalaria) como a través de actividades de gran impacto en la salud, como las relacionadas con el agua y el saneamiento.

Con respecto a Save The Children (2023) es también una Organización No Gubernamental que vela, cuida y vigila que todos los niños y niñas vean sus derechos respetados. A saber, crecer sanos, tener la oportunidad de aprender y estar protegidos de la violencia. Save the Children es consciente de que en situaciones de emergencia la infancia es la población más vulnerable, por eso constituyen su prioridad. Este movimiento trabaja para que las necesidades de la infancia sean escuchadas y atendidas en las políticas públicas en cualquier rincón del planeta.

En la actualidad, Save the Children (2023) afirma que la actual emergencia en la situación de hambruna en el mundo no es comparable con la de tiempos precedentes. Es una de las peores crisis de hambre en décadas. Siempre que hay un conflicto armado o una crisis en el mundo, se produce una situación de hambre en los países económicamente más vulnerables. De esta forma, se calcula que una de cada cinco muertes de niños y niñas puede atribuirse a la desnutrición. Por este motivo, la emergencia de la situación obliga a actuar de forma inmediata con ayuda humanitaria para conseguir paliar los desastrosos efectos de las hambrunas.

Indiscutiblemente, cada una de estas organizaciones, entre otras muchas, desde particular ámbito de acción son pilares esenciales para la construcción de la solidaridad mundial y la concordia internacional. A saber, para la convivencia pacífica. Sin embargo, pese a todo, su inestimable iniciativa y compromiso no resultan suficientes para el logro de un mundo sostenible y en que impere la justicia global así como el cumplimiento de los derechos humanos en todos los rincones del planeta. Así pues, la educación, y en particular todas instituciones educativas desde la primaria hasta la universitaria, ha de comprometerse en la construcción de esta convivencia pacífica. En fin, resulta necesario una educación que fomente, como objetivo prioritario, la convivencia pacífica.

3. LA EDUCACIÓN PARA LA CONVIVENCIA PACÍFICA: OBJETIVOS Y RETOS

Nadie duda, a estas alturas de siglo, que la educación constituye un factor clave para el desarrollo de una sociedad. Las personas son los sujetos imprescindibles para el logro de un mayor desarrollo y también son objeto del logro de un mayor desarrollo, tal y como subrayan Amartya Sen o Martha Nussbaum. Es decir, las personas son el por qué y el para qué del desarrollo. Por este motivo, y no por otro, la educación para la paz se enmarca dentro de la educación para el desarrollo e incluso entre los objetivos marcados por la UNESCO para en la Agenda 2030 como uno de los objetivos de desarrollo del milenio. La educación para la convivencia pacífica, como su propio nombre indica, tiene como objetivo prioritario el logro de espacios de entendimiento y comprensión basado en la cultura de paz. Esto implica, entre otras cosas, el fomento del desarrollo de competencias, actitudes, habilidades y valores que permitan a las personas y a las comunidades la coexistencia y la avenencia sin violencia. Además de la adquisición y asimilación de instrumentos y herramientas que permitan la relación cordial y el acuerdo entre las personas de una comunidad, de un colectivo o de una sociedad, supone la asimilación de valores como la justicia

social, la igualdad, la mutua comprensión y entendimiento, la solidaridad, el respeto, la cooperación, la tolerancia y la autonomía.

En consecuencia, la educación para la convivencia pacífica significa, entre otros muchos aspectos, la adquisición de valores como el respeto a los derechos humanos, a la vida en común, a la cohesión social, a la cooperación, a la solidaridad entre culturas y pueblos de naturaleza distinta, el respeto al medioambiente y el desarrollo sostenible. Se trata, entre otras muchas cuestiones, de dotar a las personas, jóvenes y educandos, de herramientas e instrumentos que faciliten la comunicación, la escucha activa, la empatía o la asertividad. Asimismo, se ha de aprender a realizar una gestión positiva de los conflictos, además de desarrollar una lectura comprensiva y crítica de los mensajes de los medios de comunicación, de la información y del contenido de las redes sociales. Entre otras finalidades, la educación para la convivencia pacífica pretende afrontar la cultura de la paz desde una perspectiva de prevención y de previsión. Desde el punto de vista de la prevención, se trataría de enfocar preventivamente la aparición de la violencia, intentado sortear los comportamientos y las actitudes agresivas, amenazantes e intimidatorias, antes de su aparición fomentando conductas de relación asertivas que eviten su advenimiento. Desde la perspectiva de la previsión, la finalidad es saber cómo actuar y mediar cuando el fenómeno conflictivo adviene o se manifiesta. Es decir, que las personas inmersas en la discusión o disputa tengan herramientas para poder solucionarlo sin enfrentamientos bélicos, culturales o estructurales.

Cabe recordar que los objetivos del milenio marcados por la ONU en la Agenda 2030 están lejos aún de cumplirse. Los derechos humanos se transgreden en muchos lugares y zonas geográficas. La educación primaria obligatoria, por ejemplo, está lejos aún de ser una realidad para muchos niños y niñas de países en vías de desarrollo. En un reciente informe de la UNESCO señala que muchos países no van a poder alcanzar los objetivos marcados por el ODS4, tanto por falta de financiación como por el efecto ralentizador de la pandemia causada por la COVID-19. Afirma el documento que serían necesarios 97 000 millones por año, para que los setenta y nueve países de ingresos bajos y medios-bajos puedan cumplir sus metas nacionales de referencia del ODS 4 para 2030. Estas alarmantes cifras suponen más de 10 veces los recursos externos disponibles actualmente. Esta nueva investigación de la UNESCO muestra que, en primer lugar, resulta necesario triplicar la cantidad de maestros de preescolar en los países de ingresos bajos y duplicarlos en los países de ingresos medios bajos para 2030 para lograr los objetivos nacionales. Asimismo subraya que alrededor de un tercio de la brecha podría cubrirse si los donantes

cumplieran sus compromisos de ayuda y dieran prioridad a la educación básica en los países más pobres. En definitiva, la educación es aún un objetivo por alcanzar y un derecho humano por cumplir (UNESCO, 2023).

4. CONCLUSIÓN: EDUCACIÓN PARA LA CONVIVENCIA PACÍFICA Y TRANSFORMACIÓN SOCIAL

Todos los movimientos juveniles y sociales que se han mencionado previamente, entre otros muchos otros, además de ser agentes constructores de la paz sirven de ejemplo y modelo educativo para la convivencia pacífica. En efecto, muchos de los movimientos sociales juveniles anteriormente citados, entre otros, ejercen una inestimable labor pedagógica y educativa, añadida a la humanitaria, porque evidencian la urgencia de las situaciones de emergencia en las que actúan y que ocurren por doquier. Asimismo, muestran su lucha activista en favor del cumplimiento de los Derechos Humanos, la preservación de la vida y del planeta y la defensa de la dignidad humana. Por el contrario, también en la actualidad surgen un elenco de movimientos juveniles racistas, xenófobos, de esencia excluyente y de tendencia ultraderechista cuyo objetivo es fomentar la discriminación, el odio y la violencia a través del menosprecio de determinados colectivos de personas. Por eso, es más necesario que nunca llevar a cabo, a través de las instituciones educativas, una educación para la convivencia pacífica que tenga por objetivo paliar los efectos de la agresividad de la economía neoliberal tanto sobre las personas como sobre el planeta. En definitiva, una educación para la convivencia pacífica que fomente el asociacionismo juvenil en favor de la defensa de los Derechos Humanos, de la justicia social y de la sostenibilidad ecológica que consiga, en última instancia, una auténtica transformación social.

5. REFERENCIAS

Acevedo, A., Samacà, G. (2012). Juventud y protesta global hoy: por un análisis retrospectivo. *Revista Científica Guillermo de Ockham*, 10 (1), 15-25.

Amnistía Internacional (2023). <https://www.amnesty.org/es/>

Feixa, C., Fernández, A., Figuera, H. (2016). Generación Hashtag: los movimientos juveniles en la era de la web social., *Revista latinoamericana de ciencias sociales, niñez y juventud*, 14 (1), 107-120.

Gil, E. (2007). La deslocalización de la protesta juvenil. *Revista de Estudios Juveniles*, 76, 147-161.

Greenpeace (2023). <https://es.greenpeace.org/es/>

Médicos sin Fronteras (2023). <https://www.msf.es/>

Ruiz Jiménez, J. A. (2006). El movimiento pacifista en el siglo XXI: nuevos principios y estrategias. Polis, *Revista lationamericana*, 14. <http://journals.openedition.org/polis/5213>. [Consultado el 24 de mayo de 2023].

Save The Children (2023). <https://www.savethechildren.es/>

Souto, M. (2019). Voluntariado, educación no formal y juventud. Conceptos clave, participación y reconocimiento en la Unión Europea. *Revista de Estudios de la Juventud*, 124, 53-72.

UNESCO (2023). Can countries afford their national SDG 4 benchmarks?. Equipo del Informe de seguimiento de la Educación en el mundo. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000385004>

O PAPEL DA SAÚDE NA PROMOÇÃO DO BOM TRATO INFANTIL

Eugénia Maria Rainha Pereira

Unidade de Cuidados na Comunidade de Seia – ULS Guarda, EPE

1. INTRODUÇÃO

Os maus-tratos a crianças constituem um fenómeno complexo na sociedade contemporânea, tratando-se de um problema à escala mundial. Nas últimas décadas, existe uma valorização crescente do estatuto social das crianças refletindo-se numa maior atenção prestada ao problema, rejeição social do mesmo e estabelecimento de medidas para contrariá-lo.

Assim, colocam-se novas responsabilidades e desafios aos serviços no sentido da prevenção dos maus-tratos, mas essencialmente, na promoção do Bom Trato, como assegurar a segurança, promover um desenvolvimento adequado e obter ganhos em saúde. Na prossecução deste processo, torna-se pertinente inovar, com o intuito de um futuro mais construtivo minimizando o sofrimento das crianças.

Este trabalho tem como principal objetivo: reconhecer a importância da promoção do Bom Trato Infantil a nível dos serviços de Saúde e em articulação com outras Entidades. Para a concretização deste trabalho foi realizada pesquisa bibliográfica e tendo por base alguns trabalhos já realizados nesta área.

2. INFÂNCIA E MAUS TRATOS: UM OLHAR SOBRE A SUA EVOLUÇÃO

A problemática dos maus-tratos infantis tem vindo, ao longo do tempo, a ganhar uma visibilidade crescente. Apesar das diferenças no modo como as diversas culturas conceitualizam as práticas abusivas, é consensual que os maus-tratos infantis não devem ser permitidos. Vários peritos em matéria de infância e juventude têm-se envolvido de forma crescente e contribuído significativamente, para os processos de deteção, avaliação e intervenção junto das crianças maltratadas e suas famílias (World Health Organization [WHO] & International Society for Prevention of Child Abuse and Neglect [ISPCAN], 2006).

Neste âmbito, também a evolução do conceito de infância sofreu mudanças ao longo do tempo relacionadas com o contexto social da época e da evolução dos contributos provenientes dos estudos realizados. Dessas investigações, têm surgido diversas

preocupações, nomeadamente as preocupações referentes com a proteção das crianças, a promoção do Bom Trato e a tentativa de explicar os comportamentos das crianças que são vítimas de maus-tratos.

A Convenção sobre os Direitos de Criança, aprovada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, em Novembro de 1989, define criança como: “todas as pessoas menores de dezoito anos de idade”. O Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 delimita a criança até aos doze anos e a adolescência entre os doze e dezoito anos de idade.

Frota (2007) transmite a ideia de que existe, por parte da sociedade a noção de que a infância resume-se a um período em que a criança é um ser feliz, despreocupado, com condições propícias para o seu desenvolvimento, ou seja, a infância é considerada o “melhor tempo da vida” do desenvolvimento humano.

No entanto, refletir sobre a questão da infância exige, proceder a uma análise da *Socialização*, o que inclui a abordagem de algumas perspectivas clássicas e pós-clássicas que se debruçaram sobre este processo social fundamental, adotando-se assim, uma visão mais construtivista evitando abordar a socialização como sendo uma espécie de “cartilha” através da qual a criança ou o jovem é levado a interiorizar normas, valores, atitudes, papéis, saberes e saberes-fazer que compõe uma espécie de programação destinada a ser executada de forma mecânica (Bondon e Bourricaud, 1982, citados por Mucha e Cruz, 2008). Em sentido oposto, é enfatizado o papel ativo que cada indivíduo tem no processo de socialização, desde o seu nascimento até ao momento da sua morte, através de uma dupla dinâmica de transmissão e apropriação que se processa de modo contínuo, mas não isento de clivagens. Neste contexto, é assinalado o carácter duplamente construído do processo de socialização, uma vez que, “por socialização, designamos um conjunto de processos estruturais e biográficos que assegura a construção das identidades sociais pelas instituições e pelos indivíduos” (Dubar, 1991: 114, citado por Mucha e Cruz, 2008).

A existência de maus-tratos, remonta já à Antiguidade, às antigas civilizações grega e romana, nas quais tais práticas eram usadas com bastante frequência (Gallardo, 1994 citado por Soares, 1997). Até 374 A.C., nem a opinião pública, nem as autoridades legislativas Romanas, achavam, que a prática do infanticídio fosse errada ou condenável. Eram frequentes os sacrifícios de bebés em altares ou o seu abandono em intempéries com devoção aos Deuses, para que os pais tivessem sorte

nos campos de batalha, ou então para eliminarem recém-nascidos portadores de defeitos físicos.

Na Roma Antiga, os pais tinham o direito de vender, matar ou escolher deixar ou não viver os seus filhos. Os Gregos antigos praticavam o infanticídio e abandono de recém-nascidos com malformações. Também na Bíblia são relatadas histórias de maus-tratos a crianças. Exemplo disso é o mandato de Herodes de matar todas as crianças com menos de dois anos, com o intuito de matar Cristo.

Estas práticas só tomaram a dimensão de maus-tratos com o decorrer vagaroso dos séculos e a esta lenta mudança de perspetivas e sentimentos poderá estar associada a ideia de infância como uma etapa fundamental da vida.

Ainda segundo Soares (1997), durante a Idade Média, surgiram algumas ideias sobre a infância que persistem até ao Renascimento, em que as crianças não são importantes; são comparadas a anciões senis ou bêbados cambaleantes. Os adultos não davam conta de que as crianças eram seres humanos completos. No final do séc. XVII e princípio do séc. XVIII a taxa de infanticídio e abandono de crianças continuava a ser elevada e começaram a surgir em diversos países da Europa, os asilos ou orfanatos especializados em recolher menores.

No Ocidente houve um movimento de particularização da infância que ganha força a partir do século XVIII. Criam-se novas necessidades sociais nas quais a criança é valorizada, passando a ocupar um lugar central na dinâmica familiar. A infância e a criança tornam-se objetos de estudo e saberes de diferentes áreas, constituindo-se num campo temático de natureza interdisciplinar.

O conceito de maus-tratos e a proteção às crianças alcançou o seu auge em 1989, com a aprovação da *Convenção dos Direitos da Criança*, ratificada por Portugal em 1990. É também de salientar a *Carta Europeia dos Direitos da Criança criada* em 1992.

Em Portugal, foi um passo importante a aprovação da Lei nº 147/99 de 1 de Setembro – Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo, que é até aos dias de hoje o pilar fundamental que regula legalmente a intervenção nesta área.

2.1. Prevenção dos maus-tratos na Infância

A intervenção em situações e/ou contextos de perigo exige dos profissionais perspicácia e tato, aliados a todo um conjunto de conhecimentos nesta área. A atuação neste campo tem de ser arguta, logo desde a suspeita e sinalização da potencial situação de perigo, até à deteção e intervenção nos casos de existência efetiva de maus-tratos.

Para Silva & Vieira (2001), o aumento dramático de sinalizações tem motivado que o sistema de proteção se focalize primeiramente na investigação e substanciação dos maus-tratos, atribuindo pouca atenção aos recursos de intervenção e à avaliação da sua eficácia.

Esta situação é agravada pela natureza dos efeitos negativos da violência familiar, não só para os próprios perpetradores dos maus-tratos e negligência, como para as suas vítimas no desenvolvimento psicológico e social a curto e a longo prazo.

Nas perspetivas ecológicas e transacionais, a prevenção e a intervenção nos maus-tratos envolvem mudanças simultâneas nos vários sistemas de interação: os pais, a criança ou jovem, a família, o meio e a cultura em que estão envolvidos (Calheiros, 2006; DGS, 2011).

Neste âmbito e tendo como enfoque principal a proteção da infância, a prevenção dos maus-tratos tem que ter uma prioridade fundamental.

Para Magalhães (2005, p.104), a prevenção classifica-se em três níveis:

Primária - prestação de serviços à população em geral, com o intuito de evitar o aparecimento de casos de maus-tratos;

Secundária - prestação de serviços a grupos específicos considerados em contexto de risco, a fim de tratar ou evitar novos casos;

Terciária - prestação de serviços a vítimas de maus-tratos, para minorar a gravidade das consequências e evitar a recidiva.

O objetivo principal da prevenção é a promoção das alterações económicas, culturais, pessoais e sociais necessárias para evitar ambientes disfuncionais, potenciadores de violência. Contudo, os programas de prevenção necessitam de

adaptações às características individuais do vitimador e das suas relações familiares, assim como o tipo de interação e rede social (*Idem*).

A dimensão técnico-operativa baseada no novo paradigma da intervenção, caracterizado pela interdisciplinaridade e transversalidade das políticas e das práticas sociais sustentadas em programas e projetos e não em instituições, dificulta uma prevenção mais assertiva e direcionada.

Os profissionais de saúde, nomeadamente o enfermeiro, pode tornar-se, no atendimento à criança e ao adolescente vítimas de maus-tratos, o primeiro interveniente de uma rede de apoio que favoreça a interrupção do ciclo da violência.

O diagnóstico que permite o início da intervenção dos técnicos numa família em crise, constitui o primeiro passo de um longo percurso que visa a vigilância e segurança da criança.

É de realçar o n.º 1 do Artigo 78º do Código Deontológico do Enfermeiro onde se pode ler que, “as intervenções de enfermagem são realizadas com a preocupação da defesa, da liberdade e da dignidade da pessoa humana e do enfermeiro”. Constitui um princípio orientador do exercício profissional de enfermagem, nos termos da alínea b) do n.ºs 2 do Artigo 78º do CDE, “o respeito pelos direitos humanos” e pela alínea c) do Artigo 81º do CDE (Lei 111/2009 de 16 de Setembro).

Torna-se assim pertinente apresentar o enunciado de posição da Ordem dos Enfermeiros (EP03/07) de 15 de Março de 2007, que refere:

“a) Que a proteção da criança tem de ser assegurada em todos os contextos e todas as situações.

b) Que em todas as situações deve garantir-se a satisfação das suas necessidades humanas básicas, o que não acontecendo constitui também uma forma de violência infantil.

c) Que o enfermeiro tem o dever de, no seu exercício, salvaguardar os direitos da criança, protegendo-a de qualquer forma de abuso e encaminhar para outro profissional (ou outra entidade) mais bem colocado para responder ao problema, quando a situação ultrapasse a sua competência, atendendo ao contexto concreto.”

De facto, o enfermeiro enquanto profissional de saúde no geral e como profissional do cuidado humano em particular assume, um papel primordial na defesa dos direitos da criança (Ordem dos Enfermeiros, 2007).

Neste contexto, é importante em primeira instância investigar a existência de uma rede de apoio primária, ou seja, no contexto da família mais próxima averiguar se existe alguém que possa servir de exemplo e conduzir intervenções úteis e assertivas.

Quando tal não é possível, é necessário mobilizar apoios existentes numa rede secundária, com recurso a pessoas e/ou Instituições da comunidade local, que não sendo da família podem desenvolver mecanismos de apoio com o intuito de eliminar ou minimizar o perigo.

3. O PAPEL DA SAÚDE NA PROTEÇÃO À INFÂNCIA E PROMOÇÃO DO BOM TRATO

A proteção à infância consiste em garantir a integração das crianças nos seus grupos de convivência naturais, em condições que possibilitem a sua participação na vida familiar, social, cultural e económica, potenciando o seu desenvolvimento como indivíduos. O Sistema de Proteção à Infância inclui um amplo espectro de pessoas, desde os pais e os cidadãos, em geral, até às instituições com competências em matéria de proteção à infância (CNPCJR, 2010).

A deteção e sinalização das situações de maus-tratos contra as crianças constituem o início do processo de proteção, que envolve um conjunto de profissionais bastante heterogéneo, designadamente técnicos dos serviços sociais, profissionais de saúde, psicólogos, fiscais, juizes, professores, educadores, e outros, e que têm funções diferenciadas.

Os profissionais dos serviços de saúde são fundamentais em todo o processo de proteção à infância. As suas funções ultrapassam a deteção dos casos de maus-tratos e são determinadas em articulação com outros profissionais também envolvidos. Além disso, ao coletivo dos profissionais de saúde compete, em primeira instância o trabalho na prevenção primária, depois o diagnóstico das lesões por maus-tratos, o que é fundamental para a investigação criminal e avaliação do caso. Participa também na elaboração do plano de intervenção e contribui para a intervenção psicossocial, motivando os pais/cuidadores e facilitando a comunicação com eles. A sua participação na monitorização dos casos também é fundamental para verificar se a criança está a evoluir adequadamente (CNPCJR, 2010).

O setor da saúde tem um protagonismo especial na deteção precoce dos maus-tratos às crianças, no seu tratamento e, essencialmente, na sua prevenção. Os contextos

onde os profissionais de saúde exercem as suas funções, seja na consulta, através de exames de rotina, seja nos serviços especializados do hospital, nos serviços de urgência, ou na comunidade, convertem-se em locais de observação privilegiados.

Além disso, praticamente toda a população recorre, num momento ou outro da sua vida, aos centros de saúde ou tem contacto com o pessoal de saúde. Sobretudo a população de crianças com menos de cinco anos de idade, que é extremamente vulnerável aos maus-tratos, ou outras situações de perigo, é a que pode ser especialmente favorecida pela ação dos profissionais de saúde, porquanto os mais pequenos ainda não têm oportunidade de frequentar obrigatoriamente outros contextos normalizados, como por exemplo a escola.

A Ação de Saúde para Crianças e Jovens em Risco, criada pelo Despacho da Ministra da Saúde n.º 31292/2008, de 5 de Dezembro, veio estruturar e operacionalizar a intervenção neste domínio, assim como promover as boas práticas face a este problema de saúde.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A saúde está comprometida na prevenção primária, secundária e terciária dos maus-tratos infantis. Neste âmbito, existem linhas orientadoras da Direção Geral de Saúde, divulgadas no Programa de Saúde Infanto-juvenil, no Plano Nacional de Saúde Mental, no Plano Nacional de Saúde e no Guia Prático sobre Maus-Tratos em Crianças e Jovens, este último publicado em fevereiro de 2011.

É ainda importante realçar a importância do Sistema Nacional de Intervenção Precoce, dos NACJR existentes nos Centros de Saúde e Hospitais que integram recursos humanos, nomeadamente enfermeiros, com formação para responder adequadamente às situações do ponto de vista diagnóstico, terapêutico e legal.

Constitui também uma mais-valia, a existência (embora em número insuficiente) de equipas multidisciplinares especializadas na área psicoterapêutica com respostas de intervenção e seguimento nos departamentos de pedopsiquiatria.

O enfermeiro e médico de família que se encontram num contexto privilegiado de atuação tem o dever primordial de proteger a criança e jovem. Enquanto enfermeira especialista em enfermagem de saúde infantil e pediatria, as responsabilidades são acrescidas, pois como se refere no Regulamento nº123/2011, p. 8653 (Regulamento

das Competências Específicas do Enfermeiro Especialista em Enfermagem de Saúde da Criança e do Jovem):

São áreas de atuação particular a avaliação e promoção do crescimento e desenvolvimento da criança e do jovem, com orientação antecipatória às famílias para a maximização do potencial de desenvolvimento infantil; a gestão do bem-estar da criança; a detecção precoce e encaminhamento de situações que possam afetar negativamente a vida ou qualidade de vida, nomeadamente comportamentos de risco, suicídio, violência e gravidez; a promoção da autoestima do adolescente e a sua progressiva responsabilização pelas escolhas relativas à saúde.

O Regulamento citado especifica ainda, que cabe ao enfermeiro especialista: identificar situações de risco para a criança e jovem, nomeadamente, maus-tratos, negligência e comportamentos de risco; sensibilizar os pais, cuidadores e profissionais para o risco de violência, consequências e prevenção; assistir a criança e jovem em situações de abuso, negligência e maus-tratos.

Cada um, enquanto profissional ou membro da comunidade, tem a responsabilidade de agir e pelo menos minimizar este flagelo dos maus-tratos a crianças, que como fomos referindo ao longo de todo o estudo, está intimamente relacionado com a prevalência das perturbações disruptivas do comportamento e de défice de atenção e têm consequências nefastas que se perpetuam no tempo.

Entre os desígnios fundamentais dos direitos da criança, destaca-se o direito a crescer num clima de amor, afeto, compreensão, segurança moral e material, com os cuidados e sob a responsabilidade dos seus pais, mas, quando estes não asseguram estas condições, cabe à sociedade e às autoridades públicas o dever de cuidar especialmente destas crianças.

Acompanhando a história da Humanidade, o respeito, zelo e proteção pelos valores da Criança constitui um dever de todos, mas, acima de tudo, deve ser assumido como uma responsabilidade da Equipa Multidisciplinar, na qual os profissionais de saúde devem ter uma papel ativo e relevante.

É pertinente fazer investigação nesta área, refletir sobre as atividades que desenvolvemos, de modo a melhorar a qualidade dos cuidados prestados e promover de forma efetiva a promoção do Bom Trato Infantil.

5. REFERENCIAS

Calheiros, M. (2006). *A Construção Social do Mau Trato e Negligencia Parental: do senso comum ao conhecimento científico*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. ISBN 972-31-1132-2.

Comissão Nacional de Proteção Crianças e Jovens em Risco (2010). *Promoção e Proteção dos Direitos das crianças. Guia de Orientação para Profissionais da Saúde na abordagem de situações de maus tratos ou outras situações de perigo*. ISBN 84-482-4361-7.

Convenção sobre os Direitos da Criança. Comité Português para a Unicef (2019). Disponível em https://www.unicef.pt/media/2766/unicef_convenc-a-o-dos-direitos-da-crianca.pdf.

Frota, A. M. (2007). Diferentes concepções da infância e adolescência: a importância da historicidade para sua construção. *Revista Estudos e Pesquisas em Psicologia*, vol.7 nº1, Rio de Janeiro. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Psicologia. pp 147-160.

Lei n.º 147/99 (1999). *Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo*. D.R. I Série. 204 (99-09-01) 6115 6132.

Magalhães, T. (2005). *Maus Tratos em Crianças e Jovens*. 4ª ed. Coimbra: Quarteto editora, 2005. ISBN 989- 558-074-6.

Mucha, M & Cruz, P.(2008). Crescer (s)em Solidão. Estudo sobre o Passado, o Presente e o Futuro de Crianças Institucionalizadas - *IV Congresso Português de Sociologia*.

Ordem dos Enfermeiros (2007). *A Protecção de Crianças. Enunciado de Posição*. [Em linha]. 15 mar. 2007. [Consult. 20 jul. 2014]. Disponível na Internet:<[URL:http://www.ordemenfermeiros.pt](http://www.ordemenfermeiros.pt)>.

PORTUGAL. Direção-Geral da Saúde (2011). *Maus Tratos em Crianças e Jovens. Guia Prático de Abordagem, Diagnóstico e Intervenção*. Ação de saúde para crianças e Jovens em Risco. Lisboa: Direção-Geral da Saúde. [Em linha]. [Consult. 10 mar. 2014]. Disponível na Internet:<[URL:http://www.dgs.pt](http://www.dgs.pt)>.

Silva & Veira (2001). Caracterização de crianças e adolescentes atendidos por maus tratos em um hospital de emergência no município de fortaleza. *Rev. Enf. USP*, 35 (1), 4-10.

Soares, N. (1997). Crianças em Risco: Passado e Presente. Alguns contributos para a compreensão histórico-social da problemática das crianças maltratadas e negligenciadas. *Infância e Juventude*. Lisboa. ISSN 0870-6565. Nº1 (jan. – mar, 1997), p.35-51.

World Health Organization and International Society for Prevention of Child Abuse and Neglect (2006). *Preventing child maltreatment: a guide to taking action and generating evidence*. Geneva: World Health Organization [WHO] Press.

FAMILIAS, ESCUELAS Y AGENTES COMUNITARIOS TRANSFORMANDO SU REALIDAD SOCIAL. EXPERIENCIAS DE INVESTIGACIÓN ACCIÓN COMUNITARIA (IAC)

Anna Tarrés Vallespí

Universitat Autònoma de Barcelona

Meritxell Argelagués Besson

Universitat Autònoma de Barcelona

Miquel Àngel Essomba Gelabert

Universitat Autònoma de Barcelona

1. INTRODUCCIÓN

Desde la Cátedra de Educación Comunitaria, el grupo de investigación ERDISC – Equipo de Investigación en Diversidad e Inclusión en Sociedades Complejas- de la Universitat Autònoma de Barcelona ha desarrollado un amplio conocimiento a través de intervenciones comunitarias con un enfoque sociocrítico basado en la investigación acción para el impulso de la educación como herramienta de transformación social.

En este capítulo se encontrará una reflexión con ejemplos sobre la potencia del uso del enfoque sociocrítico para la construcción de comunidades que se implican en la transformación de su entorno en un contexto propio de las sociedades occidentales en el siglo XXI.

2. APROXIMACIÓN A LA INVESTIGACIÓN ACCIÓN COMUNITARIA (IAC)

La investigación acción comunitaria es un desarrollo metodológico para el siglo XXI de la investigación acción participativa, de amplio recorrido en el mundo anglosajón y latinoamericano.

Una de las características de la sociedad actual, fragmentada, desigual, hiperconectada, urbanizada y polarizada, es la ausencia de sentido comunitario (Bauman, 2003). Entendemos el sentido comunitario como el sentido de un colectivo humano que comparte un espacio y una conciencia de pertenencia, que genera procesos de vinculación y que activa voluntades en la mejora de su realidad (Gomà, 2008). La ausencia inicial de sentido comunitario hace inviable perseguir las

finalidades clásicas de transformación social y empoderamiento de la investigación acción participativa ya que en esta el sentido comunitario es una condición de partida. Por ello, en la sociedad actual se precisa de una precondition para implementar procesos de investigación acción: la generación de sentido comunitario.

Sabremos que un grupo humano dispone de sentido comunitario cuando se le reconoce capacidad de ser sujeto y protagonista de acciones y decisiones, con voluntad de incidir en el cambio y en la mejora de las condiciones de vida de las personas que forman parte del mismo; existe, entre las personas que integran el grupo, conciencia de pertenencia, o lo que es lo mismo, un cierto grado de integración subjetiva en una identidad comunitaria compartida; se dan mecanismos y procesos, más o menos formalizados, de interacción y de vinculación mutua; y se produce arraigo a un cierto espacio compartido.

Frente a los grandes desafíos que plantea la coyuntura social actual y las características complejas de las interacciones, la IAC facilita la construcción de grupos humanos que deseen ser comunidad, y aprender a hacer frente a sus problemas, a partir del desarrollo de un *ethos* comunitario capaz de ir afrontando las dificultades que vayan surgiendo.

Por lo tanto, la transformación social es la culminación de una concatenación de acciones que permiten la activación, la generación de vínculos y la transformación de dinámicas educativas comunitarias previas¹⁹ a partir de procesos de investigación acción que consideran las aportaciones fundamentales de la investigación acción participativa (IAP) (Moreno Pestaña & Espadas Alcázar, 2009) y actualizan el legado.

3. LAS INTERVENCIONES

Las intervenciones descritas se fundamentan en una propuesta de investigación-acción basada en un liderazgo colaborativo, que cristaliza en la figura del “grupo motor”, un grupo de personas voluntarias representantes de la comunidad de un territorio que promueve acciones, de acuerdo con objetivos comunes, previamente consensuados.

¹⁹ Para profundizar en la metodología de investigación-acción comunitaria ver: Essomba Gelabert, M. À., Tarrés Vallespí, A. & Argelagués Besson, M. (2023). La investigación-acción comunitaria. Nuevas necesidades sociales, nuevos enfoques epistemológicos desde la complejidad. *Perfiles Educativos*, 45(180), 158-174.

Los principios que caracterizan las intervenciones se inspiran en la terminología utilizada por Civís & Longás (2015) para definir el concepto del trabajo en red en base a la corresponsabilidad, la horizontalidad, la cooperación, la proximidad, la equidad y la sostenibilidad.

3.1. El Programa Social para el Apoyo Familiar al Éxito Educativo

El Programa Social para el Apoyo Familiar al Éxito Educativo (PSAFEE)²⁰ establece un proceso basado en la investigación- acción con el objetivo de fortalecer los vínculos entre las familias, la escuela y la comunidad para mejorar el éxito educativo. La propuesta se basa en la hipótesis que una mejora en el vínculo entre familias, profesorado y agentes educativos de la comunidad contribuirá positivamente al éxito educativo del alumnado (Epstein, 2017; Collet et al., 2014). El Programa se desarrolló de 2013 a 2020 en más de 50 centros educativos –formales y no formales- de barrios socioeconómicamente vulnerables de 13 ciudades en 9 comunidades autónomas del territorio español.

Tabla 1. Territorios y personas participantes en las acciones de los grupos motores del PSAFEE

Territorio	Barrio/distrito	Periodo	Participantes	% Participantes
Zaragoza	Casco Viejo	2013-2014	180	2%
Barcelona	Nou Barris	2013-2015	300	3%
El Prat de Llobregat	Sant Cosme	2015-2020	550	5%
San Cristóbal de la Laguna	Taco	2015-2020	1250	12%
Paterna	La Coma Santa Rita	2015-2020	1850	18%
Getafe	Margaritas	2015-2017	200	2%
Sant Boi de Llobregat	Marianao	2016-2016	180	2%
Madrid	San Pascual		1150	11%

²⁰ El PSAFEE ha sido promovido por la Fundación Obra Social “la Caixa” y coordinado por el Equipo de Investigación en Diversidad e Inclusión en Sociedades Complejas (ERDISC) de la Universidad Autónoma de Barcelona, en apoyo al proyecto Intervención Comunitaria Intercultural (ICI).

	Cañada Rea Pueblo Nuevo	2015- 2020		
Ceuta	San José - Hadú, Gallo O'Donnell Miramar Almadraba	2017- 2020	950	9%
Cartagena	Casco histórico y sector Estación	2017- 2020	600	6%
Málaga	Bailén-Miraflores	2017- 2020	1450	14%
Santa Coloma Gramenet	Fondo Raval Safaretjos Santa Rosa	2017- 2020	850	8%
Logroño	Madre de Dios San José	2018- 2020	500	5%
TOTAL			10010	100%

Fuente: elaboración propia.

Como se puede apreciar en la Tabla 1, se trata de una intervención muy prolongada en el tiempo que logró alcanzar una participación de más de 10.000 personas en las acciones promovidas por los diferentes grupos motores.

En el PSAFEE, el grupo motor impulsa actividades que se dirigen principalmente a las familias, y se vinculan en cuatro ámbitos relevantes para la mejora de la implicación familiar: la crianza positiva, el aprendizaje en casa, la comunicación y la participación (Consejo Escolar del Estado, 2015; Kidder, 2013).

3.2 Espai de Debat Educatiu (EDE)

El *Espai de Debat Educatiu* es una propuesta de apoyo y acompañamiento a las aportaciones municipales para el fomento del éxito educativo en los municipios de la provincia de Barcelona impulsado desde 2005 por la Diputación de Barcelona.

En el año 2021, el vínculo entre familias y escuelas se vio muy debilitado por el impacto de la pandemia por COVID19 y su gestión (confinamiento habitacional con cierre de escuelas y etapa de postconfinamiento con numerosas medidas de distancia social). En dicho contexto, el grupo ERDISC asume la dinamización de los EDE a través de una metodología de IAC.

Tabla 2. Territorios y participantes en los grupos motores de los EDE-NODUM

Territorio	Barrio/distrito	Periodo	Participantes	% Participantes
El Papiol	-	2021-2022	8	14%
Sta. Maria de Palautordera	-	2021-2022	13	23%
Pineda de Mar	Centre y Poble Nou	2021-2023	19	33%
Hospitalet de Llobregat	Districte V	2022-2023	17	30%
TOTAL			57	100%

Fuente: Elaboración propia.

En el EDE-NODUM, los grupos motores impulsan acciones que se dirigen principalmente a las familias con miembros escolarizados en su territorio a partir de una diagnosis previa de necesidades que singulariza el desarrollo: la vinculación intercultural, la participación de las familias, el refuerzo a las AMPA y AFA, o el apoyo a la salud mental y el bienestar emocional.

En los distintos territorios los grupos motores se conforman pluralmente. En Pineda de Mar, se encuentran profesionales municipales y representantes de familias; en Hospitalet de Llobregat, profesionales municipales, familias y técnicos salud y espacio comunitario; en Santa Maria de Palautordera, familias, representantes de centros educativos y técnicos municipales; y en El Papiol, profesionales municipales y representantes políticos, con familias y agentes comunitarios.

4. RESULTADOS DE LAS INTERVENCIONES

Los procesos iniciados en el PSAFEE en las diferentes escuelas pusieron de manifiesto la necesidad de implicar activamente a los agentes como condición necesaria para sostener a medio y largo plazo las acciones desarrolladas.

Tabla 3. Las características, proceso y resultados de la IAC en las intervenciones

IAC	
Características	Posición dialógica radical del Equipo Investigador
	Acento en la dimensión comunitaria de los participantes
	Énfasis en la reflexión previa a la planificación de la acción
	Flexibilidad del proceso investigador

Proceso (Fases)	Fase de activación
	Fase de vinculo
	Fase de transformación
Resultado (Sentido comunitario)	Capacidad de ser sujeto y protagonista de acciones y decisiones con voluntad de cambio
	Conciencia de pertenencia entre los integrantes del grupo. (Grado de integración subjetiva en una identidad comunitaria)
	Pautas de vinculación mutua y reciprocidad. (Mecanismos/procesos de interacción y apoyo social)
	Arraigo a un espacio compartido

Fuente: Elaboración propia.

En las experiencias descritas el equipo investigador se pone al servicio del grupo y trata de evitar las imposiciones a través de la transparencia en el propio rol y dedicando esfuerzos a diluir la asimetría de poder marcada por el propio estatus de investigadores, a través de la aportación de recursos técnicos; la facilitación de herramientas vinculadas a la fase de trabajo del grupo; o la supeditación del espacio y tiempo del encuentro a las posibilidades del conjunto del grupo. Uno de los elementos que singularizan el modelo, se relaciona con el liderazgo de los procesos, que no recae en profesionales externos al centro educativo o territorio, sino en las propias familias, el profesorado u otros agentes de la comunidad.

Así mismo, en las intervenciones, aquellas que muestran un mayor éxito en la sostenibilidad son aquellas en las que el proceso de investigación es apropiado por el grupo motor, constituido en comunidad (Gomà, 2008). Así fue en EDE-NODUM en Pineda de Mar, donde se parte de una diagnosis elaborada por el grupo motor que conduce a la visualización de retos, su priorización, para finalmente diseñar y ejecutar acciones de transformación de la realidad como la misma constitución formalizada de una plataforma interAFAS.

El análisis de la trayectoria seguida en una década de intervenciones sitúa como indispensable la flexibilidad de la propuesta para no solaparse con otras aportaciones del territorio y aumentar su valor y en el éxito en el aumento del sentido comunitario, que se manifiesta cuando todas las personas participantes reconocen contribuciones tangibles del proceso en la transformación del sistema de relaciones. En el análisis atribuimos dicha transformación, principalmente, a la composición y dinámica adoptadas por los grupos motores y, a la capacidad de involucrar en estos grupos a familias y profesionales en un plano de igualdad, mediante un liderazgo compartido.

En PSAFEE, los cambios percibidos, se relacionan, con la apertura de los centros educativos a la comunidad, la intensificación de las interacciones entre los centros educativos y la administración local, la mejora de la relación y coordinación de los recursos comunitarios y el fortalecimiento de las AMPA/AFA.

La mejora cualitativa de las interacciones genera innovación, en la medida que posibilita un nuevo marco desde el cual romper con los viejos paradigmas y rigideces, a partir del (re)conocimiento mutuo y la toma de conciencia de la necesidad de colaborar como condición *sine qua non* para el logro de objetivos compartidos (Díaz-Gibson *et al.*, 2018).

En las intervenciones, la participación ha significado cambios en la relación entre las familias, los jóvenes y el equipo educativo en el PSAFEE y entre familias y técnicos en EDE-NODUM. Cambios que se muestran, principalmente, en la mejora de las creencias y prácticas de las personas participantes, pasando de creencias y prácticas limitadoras a favorecedoras del éxito educativo y la transformación social. Además, el catalizador para la mejora de las relaciones y la implicación se identifica en la transformación del autoconcepto o autoimagen de las personas participantes. Para ello, los ciclos de IAC han contribuido, en primera instancia, a generar un entorno de seguridad, confianza y respeto. La mejora de la autoestima y el autoconcepto, modifican el sistema de creencias, que ha transitado desde una visión centrada en el déficit hacia otra fundamentada en la capacidad.

“El hecho de compartir desde un plano de igualdad, sin juzgar a nadie, ha hecho que las familias puedan expresar sus inseguridades y dudas y que su autoestima como madres aumente. El cambio lo hemos podido percibir en la seguridad y la comodidad de su participación. Además, las familias muestran más interés por los resultados académicos” (Grupo Motor 1)

“Se ha producido un aumento de autoestima porque se sienten orgullosas de dedicar su tiempo a una labor positiva para el colegio de sus hijos e hijas y para el barrio donde viven” (Grupo Motor 4)

5. CONCLUSIONES

Algunos de los beneficios de las intervenciones expuestas, alineados con la literatura, son:

- 1) Mejora de los vínculos de las personas que integran los grupos motores, incremento del reconocimiento social, mejora de la participación democrática, apertura de los centros a la comunidad, apertura de vías y canales de comunicación y fortalecimiento de modelos organizativos colaborativos (Epstein, 2018; Parrilla, Sierra y Fiuza, 2018).
- 2) Aumento del capital social, la cohesión y el fortalecimiento de los vínculos; incremento de la innovación educativa y social; corresponsabilidad educativa y comprensión de la acción educativa como una cuestión comunitaria que interpela a todas las personas; transformación de la mirada educativa de profesionales, familias, niños y jóvenes desde la fragmentación, la individualidad a la globalidad y el sentido de pertenencia (Díaz-Gibson, Civís, Longás y Riera, 2018).
- 3) Y, en el caso concreto del PSAFEE, el decrecimiento del absentismo escolar y mejora del rendimiento académico a medio y largo plazo.

6. REFERENCIAS

- Bauman, Z. (2003). *Comunidad. En busca de seguridad en un mundo hostil*. Madrid, Siglo XXI.
- Collet, J., Besalú, X., Feu, J. y Tort, A. (2014). Escuelas, familias y resultados académicos. Un nuevo modelo de análisis de las relaciones entre docentes y progenitores para el éxito de todo el alumnado. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 18(2), 7-33. <file:///C:/Users/usuario/Downloads/41287-Texto%20del%20art%C3%ADculo-127895-1-10-20151121.pdf>
- Consejo Escolar del Estado (2015). *Las relaciones entre familia y escuela. Experiencias y buenas prácticas. XXIII Encuentro de Consejos Escolares Autonómicos y del Estado*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f_codigo_agc=16957
- Civís, M., y Longás, J. (2015). La colaboración interinstitucional como respuesta al desafío de la inclusión socioeducativa. análisis de 4 experiencias de trabajo en red a nivel local en Cataluña. *Educación XXI*, 18(1), 213-236.
- Díaz-Gibson, J., Civís, M., Longás, J. y Riera, J. (2018). *Projectes d'innovació educativa comunitària: ingredients d'èxit i reptes*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Epstein, J. L. & Sheldon, S. B. (2017). Necessary but Not Sufficient: The Role of Policy for Advancing Programs of School, Family, and Community Partnerships. *RSF: 2*(5), 202-219. <http://www.rsfjournal.org/doi/abs/10.7758/RSF.2016.2.5.10>

- Epstein, J. L. (2018). *School, family and Community partnerships. Preparing educators and improving schools*. Routledge. New York, Westview Press.
- Kidder, A. (2013). *El paper de les famílies en la millora de l'escola i del sistema educatiu*. *Debats d'Educació*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Essomba, M. À., Tarrés, A., y Argelagués M. (2023). La investigación-acción comunitaria. Nuevas necesidades sociales, nuevos enfoques epistemológicos desde la complejidad. *Perfiles Educativos*, 45(180), 158-174. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2023.180.60918>
- Gomà, Ricard (2008). La acción comunitaria: transformación social y construcción de ciudadanía. *Revista de Educación Social* (7).
- Parrilla, A., Sierra, S. y Fiuza, M. (2018). Lecciones esenciales sobre el trabajo en red inter-escolar. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 22(2), 51-69.

EL LIDERAZGO PEDAGÓGICO Y LAS COMUNIDADES DE PRÁCTICA PROFESIONAL COMO ELEMENTOS DE MEJORA DE LA CONVIVENCIA

Javier Sánchez Mendías

Universidad de Granada

Antonio Miñán Espigares

Universidad de Granada

1. INTRODUCCIÓN

Los conflictos asociados a la convivencia en los centros educativos, especialmente en los que se imparte Enseñanza Secundaria, son una de las mayores problemáticas a las que se enfrenta la comunidad educativa. El diagnóstico de las necesidades que generan estos conflictos es clave para priorizar y abordar su resolución. En esta valoración, el papel que asume la dirección del centro es clave para la mejora de la educación.

El planteamiento de un modelo escolar de corte tradicional ya no tiene cabida en una sociedad como la actual ya que la escuela debe evolucionar para dar respuesta a sus nuevos retos y demandas. No obstante, esta circunstancia obliga a que los cargos directivos, y los docentes en su conjunto, mejoren y actualicen su formación para adoptar fórmulas de trabajo conjuntas orientadas a optimizar la educación.

La complejidad del contexto social contribuye a generar oportunidades para reinventar la educación con la finalidad de asumir retos comunes y trabajar conjuntamente para crear futuros en base a un nuevo contrato social para la educación que unifique esfuerzos colectivos, contribuya a la defensa de la función docente y aporte innovación y conocimiento (UNESCO, 2022).

Los modelos de liderazgo asociados a la gestión, meramente burocrática, han ido evolucionado hacia un perfil de liderazgo de carácter pedagógico más cercano a las situaciones de aprendizaje en el cual la participación e implicación docente favorecen el trabajo como comunidad.

En la figura 1, se comparan los rasgos que son propios del liderazgo de carácter burocrático, también llamado de gestión, y del liderazgo pedagógico (Bolívar, 2017).

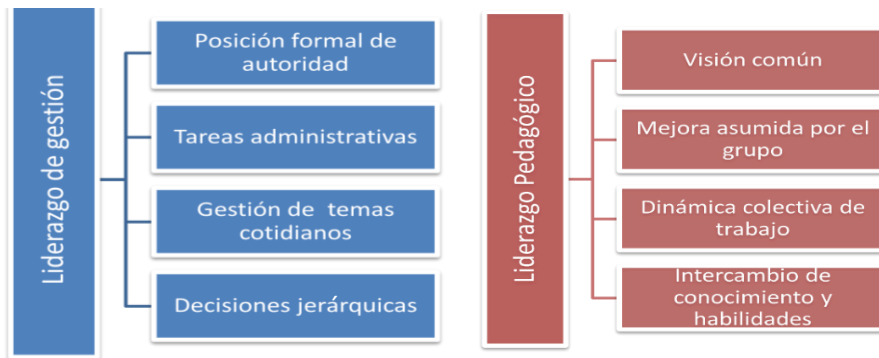


Figura 1. Liderazgo de gestión vs Liderazgo Pedagógico.

Como puede observarse, el liderazgo basado en la gestión tiene como señas de identidad mostrar una posición de autoridad formal a nivel organizativo, generalizable a la toma de decisiones, y dejar un espacio privilegiado a los trámites de naturaleza administrativa. Por el contrario, en el modelo pedagógico, se trabaja desde un planteamiento común centrado en la mejora donde el trabajo colectivo fortalece las relaciones y favorece el intercambio de conocimientos.

Tal y como indican Hargreaves y Fullan (2014), se debe trabajar en la creación de comunidades de trabajo efectivo, donde el liderazgo promueva el desarrollo del capital profesional de los docentes como personas, equipos y profesionales.

Del mismo modo, se debe potenciar el capital profesional para fortalecer la propuesta de liderazgo pedagógico entendida como una vía privilegiada de acción para que, en los centros educativos, se trabaje como comunidades de práctica profesional (Domingo, 2019).

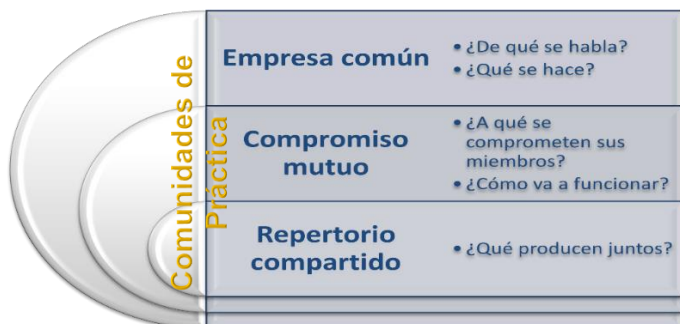


Figura 2. Dimensiones de las comunidades de práctica

Las comunidades de práctica profesional permiten a los sujetos implicarse con su participación mediante un repertorio compartido de tipo cultural que incluye objetos y procedimientos habituales, para la dinamización y la organización de la comunidad. Los sujetos, al participar, asumen un compromiso mutuo con la comunidad y sus miembros comparten un repertorio de acciones o protocolos de actuación ante determinadas situaciones (Wenger, 2011). La figura 2 recoge las dimensiones anteriormente mencionadas sobre las comunidades de práctica profesional.

Farnsworth et al. (2016) consideran que las comunidades de práctica profesional presentan una fuerte componente social ya que los aprendizajes tienen su origen en entornos sociales. Asimismo, destacan que estas comunidades ofrecen legitimidad para la participación periférica estableciendo vínculos entre los miembros noveles y los experimentados.

Por su parte, Smith et al. (2019) destacan que, para una adecuada conformación y desarrollo de las comunidades de práctica profesional, se requiere confianza interpersonal. Del mismo modo, indican que existen una serie de elementos que son inherentes a la dinámica de funcionamiento de las mismas:

- a) Trabajar partiendo de temas significativos para sus miembros.
- b) Presentar un liderazgo que sea respetado por la comunidad.
- c) Mostrar niveles de participación determinados que se adapten a los miembros que las componen.
- d) Funcionar sobre la base de situaciones problemáticas reales.
- e) Establecer una red de relaciones que determine el ritmo de las conversaciones y los eventos.

Admiraal et al. (2019), en su visión de las comunidades de práctica para el desarrollo profesional del profesorado, valoran la importancia de conformar grupos de docentes formales que trabajan para conseguir un objetivo educativo común y aprenden de forma conjunta. Igualmente, destacan que cuanto mayor es el arraigo de la intervención en la organización y de la cultura escolar, se alcanzaba una mayor sostenibilidad.

Grau y García-Raga (2017) reflejan las dificultades asociadas a la convivencia derivadas de indisciplina y de conductas disruptivas, las cuales son motivo de preocupación entre la comunidad educativa e inciden en que, la sociedad en general

y la comunidad educativa en particular reclamen respuestas pedagógicas que contribuyan a la mejora de la convivencia.

En este sentido, es importante aproximarnos a la delimitación conceptual de la convivencia escolar siendo entendida como aquella relación interpersonal positiva, la red social de iguales, la disciplina y el cuidado docente, los cuales se distancien de situaciones relacionadas con la agresión, la victimización y la interrupción (Del Rey et al., 2017).

La convivencia, en los diferentes ámbitos de la vida, debe ser considerada un proceso que implica vivir juntos, en base a unas normas predefinidas para el intercambio y la interacción. Estas normas promoverán la creación de un clima de armonía entre las personas en el que predominen valores de respeto y de aceptación (Barraza y González, 2015).

Albadalejo et al. (2013) destacan la necesidad de desarrollar programas de educación emocional orientados a los estudiantes para transformar los conflictos habituales que suelen aparecer como pueden ser insultos, indisciplina y desobediencia a las normas. Asimismo, Rojo (2023) considera fundamental que se favorezca la formación del profesorado en competencias socioemocionales para la mejora de la convivencia.

1.1. Objetivos

Identificar el modelo de liderazgo del centro educativo y las características que favorecen el desarrollo de comunidades de práctica profesional.

Conocer los principales problemas de convivencia existentes y las iniciativas llevadas a cabo para resolverlos trabajando en comunidad.

2. METODOLOGÍA

En esta investigación se ha optado por un diseño de estudio de caso. El centro educativo, donde se ha trabajado, es un centro de titularidad pública donde se imparten enseñanzas de E.S.O., Bachillerato y Formación Profesional. La elección de este centro se ha llevado a cabo por un procedimiento intencional teniendo en cuenta los objetivos de la presente investigación y con la facilidad de acceso y la disponibilidad (Soto y Escribano, 2019).

La metodología cualitativa es la seleccionada ya que nos permite conocer mejor la trayectoria profesional del director y los rasgos característicos del liderazgo que se están ejerciendo, analizar las iniciativas que apuestan por el trabajo en comunidad de práctica profesional y aproximarnos a la situación actual de la convivencia escolar. Para la recogida de la información se ha llevado a cabo un análisis documental centrado en el análisis del plan de centro y la realización de entrevistas en profundidad para recabar información sobre la trayectoria profesional individual y el liderazgo, los sistemas de trabajo implementados e iniciativas en torno a las comunidades de práctica profesional y la convivencia.

El procedimiento empleado para el análisis de los datos y la obtención de los resultados se ha basado en el registro y revisión de la información empleando el programa Happy Scribe para su transcripción. En la organización de la misma, se han establecido diferentes criterios vinculados a los objetivos del trabajo y se han conformado categorías de datos.

3. RESULTADOS

Tras la recogida de información se procedió a concretar los resultados obtenidos en torno a cada uno de los objetivos planteados en esta investigación.

En relación a la tipología del liderazgo, podemos indicar que es ejercido desde la premisa del trabajo en equipo, de manera que la toma de decisiones se efectúa de forma consensuada estando amparada por la colaboración y la coordinación.

Igualmente, se observan líneas identificativas que denotan responsabilidad, compromiso y capacidad de gestión marcadas cada una de ellas por el diálogo, la empatía, la colaboración y el respecto a la norma.

La información obtenida refleja que el liderazgo que se está llevando a cabo muestra un especial interés en proporcionar a los estudiantes una formación integral que respete el marco curricular pero que promueva la adquisición de valores que favorezcan la justicia, la equidad y la mejora de la sociedad en su conjunto.

Finalmente, se destaca la importancia de los vínculos relacionales establecidos entre los distintos miembros de la comunidad educativa trabajando para crear contextos en los que se cuente con una participación real que ayude a conformar en el centro una auténtica comunidad.

En el modelo de liderazgo estudiado, encontramos rasgos propios del liderazgo pedagógico que promueven la creación de entornos educativos donde se favorece el desarrollo de comunidades de práctica profesional destacando entre ellos:

- a. El carácter estable de la plantilla docente ya que solo un tercio de la misma no tiene destino definitivo en el centro.
- b. La implicación del profesorado en el proyecto educativo del centro.
- c. La determinación de sistemas de trabajo consensuados para la realización de tareas.

Los principales problemas vinculados a la convivencia están asociados a la falta de espacio dado que el centro cuenta con unas instalaciones que fueron construidas hace más de veinte años para atender un menor número de alumnos de los que actualmente se gestionan. Esta carencia de espacio ha provocado que el alumnado trabaje en aulas prefabricadas y en aulas que cede el Ayuntamiento de la localidad de un edificio colindante.

Esta masificación de alumnado genera una sobresaturación de espacios que contribuye a la existencia de una mayor incidencia de situaciones problemáticas (más ruido, más tránsito por los pasillos, menor capacidad de movimiento, etc.) que dan lugar a conflictos de convivencia.

El estilo de liderazgo ejercido en el centro favorece el sistema de trabajo de una comunidad de práctica profesional que permite dar respuestas eficaces a los diferentes problemas de convivencia que surgen en la dinámica de vida del centro. En este sentido, las iniciativas más destacables que se están llevando a cabo son las siguientes:

- a. Reestructuración del sentido del paso por el aula de convivencia.
- b. Formación del profesorado en materia de gestión de conflictos, control de las emociones y mejora de la convivencia.
- c. Proyecto de creación de un equipo de mediación en el que el propio alumnado participe de forma activa.

4. CONCLUSIONES

El análisis de la información relativa al modelo de liderazgo refleja que presenta características propias del liderazgo pedagógico tales como su apuesta por una visión

común, una dinámica colectiva de trabajo y un intercambio de conocimiento que favorece la transformación de conductas y actitudes para implicarse en una empresa común.

Las circunstancias, anteriormente expuestas, contribuyen a la creación y desarrollo de comunidades de práctica profesional dado que se cumplen con las premisas establecidas para el desarrollo de las mismas. Observamos que han surgido de forma espontánea, favorecidas por el modelo de liderazgo de perfil pedagógico ejercido, ya que cuentan con un director que es un miembro respetado de la comunidad y con un alto nivel de implicación del profesorado en las iniciativas del centro, especialmente, en aquellas asociadas a la mejora de la convivencia.

El hecho de crear un espacio formativo en el aula de convivencia, que promueva el control de las emociones y no se limite a una medida coercitiva, es una medida plausible. Igualmente lo es que el profesorado esté implicado en recibir una formación adecuada en competencias socioemocionales para dar respuestas efectivas ante los problemas de convivencia existentes en el centro. El proyecto de creación de un equipo de mediación, con la participación e implicación del propio alumnado, una vez implementado, puede ser una medida que favorezca la toma de conciencia de la responsabilidad individual y de las consecuencias que generan las conductas disruptivas con el objetivo de mejorar la convivencia.

5. REFERENCIAS

- Admiraal, W., Schenke, W., De Jong, L., Emmelot, Y. & Sligte, H. (2021). Schools as Professional Learning Communities: What Can Schools Do to Support Professional Development of Their Teachers? *Professional Development in Education* 47(4), 684–698. doi:10.1080/19415257.2019.1665573
- Albaladejo-Blázquez, N., Ferrer-Cascales, R., Reig-Ferrer, A., & Fernández-Pascual, M. D. (2013). ¿Existe violencia escolar en Educación Infantil y Primaria?: una propuesta para su evaluación y gestión. *Anales de psicología*, 29(3), 1060-1069.
- Barraza, A., & González, L.E. (2015). Construcción y validación del cuestionario de prácticas de convivencia en entornos familiares (CPCEF). *Revista Horizontes Pedagógicos*, 17(1), 67-81
- Bolívar, A. (2017). El liderazgo pedagógico de la dirección escolar en España. En L. Lima y V. Sá (Eds). *O governo das escolas. Democracia, control y performatividad* (pp 151-171). Humus.

- Del Rey, R., Casas, J. A. y Ortega-Ruiz, R. (2017). Desarrollo y validación de la Escala de Convivencia Escolar (ECE). *Universitas Psychologica*, 16(1), 1-11. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy16-1.dvec>
- Domingo, J. (2019). Una dirección escolar con capacidad de liderazgo pedagógico. *Revista mexicana de investigación educativa*, 24(82), 897-911.
- Farnsworth, V., Kleanthous, I. & Wenger-Trayner, E. (2016). Communities of practice as a social theory of learning: A conversation with Etienne Wenger. *British Journal of Educational Studies*, 64 (2), 139-160. <https://doi.org/10.1080/00071005.2015.1133799>
- Grau, R., & García-Raga, L. (2017). Prácticas socioeducativas para mejorar la convivencia escolar. Una experiencia en un Centro de Acción Educativa Singular (Valencia, España). *Revista Sobre La Infancia Y La Adolescencia*, 12, 42-50. <https://doi.org/10.4995/reinad.2017.6490>
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (2020). Professional capital after the pandemic: revisiting and revising classic understandings of teachers' work. *Journal of Professional Capital and Community*, 5, 27-36. <https://doi.org/10.1108/JPC-06-2020-0039>
- Rojo, M.I. (2023). Competencias socioemocionales y su relación con los conflictos escolares en la educación secundaria. *Revista Educativa Hekademos*, 34, 44-52.
- Smith, S., Kempster, S., Wenger-Trayner, E. (2019). Developing a Program Community of Practice for Leadership Development. *Journal of Management Education*, 43 (1), 62-88.
- Soto, A.R. & Escribano, E. (2019). El método estudio de caso y su significado en la investigación educativa. En D.M. Arzola (coord.). *Procesos formativos en la investigación educativa. Diálogos, reflexiones, convergencias y divergencias* (pp. 203-221). Red de Investigadores Educativos Chihuahua.
- UNESCO (2022). *Reimaginar juntos nuestros futuros. Un nuevo contrato social para la educación. Informe de la Comisión Internacional sobre los futuros de la educación*. UNESCO Y Fundación SM.
- Wenger, E. (2011). *Communities of practice: A brief introduction. STEP Leadership Workshop*. University of Oregon.

INCLUSIÓN Y COMUNIDADES DE PRÁCTICA PROFESIONAL ORIENTADAS A LA ATENCIÓN DE NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

Antonio Miñán Espigares

Universidad de Granada

Javier Sánchez Mendías

Universidad de Granada

1. INTRODUCCIÓN

A pesar de la consideración internacional de la inclusión como un derecho humano para todos, encontramos obstáculos en la práctica docente cotidiana, que nos hacen adoptar una postura vigilante para evitar que determinados estudiantes sean segregados de algún modo. Para afrontar con éxito un proyecto de centro inclusivo es preciso que este funcione como una comunidad. Es imprescindible que todo el centro trabaje siguiendo unos mismos principios y un repertorio de métodos compartido.

En relación al concepto de inclusión podemos tener en cuenta en primer lugar, siguiendo el trabajo de Domingo-Martos et al. (2022), que la educación inclusiva es un proceso en el que intervienen simultáneamente múltiples dimensiones: cultura escolar, política de centro y prácticas que se llevan a cabo. Dentro de las prácticas, hay que tener en cuenta el papel preponderante que tienen las metodologías, y dentro de ellas, los recursos y el profesorado que aplica en el aula dichas prácticas para que respondan a las necesidades de todos. En segundo lugar, según la UNESCO (2017), todos los alumnos cuentan, y cuentan por igual. Esta dimensión parte de la consideración de una sociedad plural y democrática en la que se encuentran las escuelas. Por lo tanto, hemos de considerar la inclusión no solo referida al alumnado con necesidades educativas especiales sino también alumnado en riesgo de exclusión, marginación, invisibilidad, etc. Esto implica actuaciones que tengan en cuenta, si cabe aún más, los contextos familiares y los derechos de todos.

En tercer lugar, Domingo-Martos et al. (2022) señalan que tenemos que estar atentos a descubrir las barreras que existen para que la inclusión se desarrolle adecuadamente las cuales pueden ser culturales (sociales e institucionales), profesionales y curriculares, y otras relacionadas con la administración y las políticas educativas. Se trataría de deconstruir barreras y construir posibilidades.

En cuarto lugar, como se señala en múltiples trabajos, la formación del profesorado, constituye un pilar fundamental para propiciar la inclusión de todo el alumnado. Los autores anteriores destacan la necesidad de formación (reorientada hacia la justicia social), implicación, sensibilidad y actitud positiva en los docentes.

Por lo tanto, en este concepto de inclusión quedan destacadas, por un lado, la diversidad de recursos y métodos que se precisan para la atención a la diversidad, los cuales deben ponerse en práctica en coherencia con unas políticas y unas culturas favorables a la inclusión y, por otro, el concepto ampliado de inclusión, referido no solo a alumnado con NEE sino a todos, en sus estilos diferentes y formas de ser junto con la necesidad de una formación basada en cuatro pilares: conocimientos, técnicas, metodologías y sensibilidad conformando un todo coherente. No obstante, consideramos que entre las claves para la inclusión se encuentran, en gran medida, las actitudes y voluntades del profesorado.

En cuanto al concepto de Comunidad de Práctica, según Wenger (2001) debe cumplir tres requisitos: que se comparta un compromiso que permita progresar juntos, que se aborde la educación como una empresa conjunta y que se disponga de un repertorio compartido de maneras de hacer las cosas. En este sentido, una comunidad de práctica inclusiva debe compartir el compromiso por la inclusión, compartiendo unos mismos conceptos, principios y valores, si bien pueden negociar las acciones cotidianas con el fin de favorecer la inclusión. Los equipos directivos tienen que impulsar las coordinaciones entre el profesorado para que haya colaboración y aportaciones de todos.

En cuanto al funcionamiento como empresa, se debe negociar la complejidad que supone el compromiso mutuo, permitiendo definir las responsabilidades y los roles. También, señala el autor la necesidad de que se generen repertorios de maneras de hacer las cosas, con el fin de que puedan compartirlas.

Además, siguiendo el trabajo de Trindade et al. (2013) conviene tener presente otras ideas de Wenger (2010) y Lave y Wenger (1991) sobre las comunidades de práctica. De esta manera, se señala que una Comunidad de Práctica (CP) la conforman personas que comparten un interés o pasión por algún tema y que interactúan de forma regular para mejorar su conocimiento (Lave y Wenger, 1991; Wenger, 2010). De esta manera, es importante tener en cuenta que en las CP se construyen relaciones y vínculos entre sus componentes, permitiendo que se aprenda de manera colectiva (Vidou et al., 2006). Por consiguiente, las CP tienen un dominio (el tema), una

comunidad (personas con intereses compartidos) y práctica (proceso utilizado dentro de la CP para aprender sobre el tema).

1.1. Objetivo

Realizar una revisión sistemática para analizar las comunidades de práctica como marco conceptual para la inclusión destacando los elementos comunes en la atención de alumnado con necesidades educativas especiales.

2. METODOLOGÍA

Este trabajo se realiza siguiendo el método PRISMA (2010) de revisiones sistemáticas. El planteamiento general es revisar las bases de datos científicas más importantes relacionadas con las Ciencias de la Educación (WOS, SCOPUS y ERIC). Si bien, en este trabajo, ofrecemos parte de la revisión realizada en WOS. La búsqueda se ha realizado con los siguientes descriptores: Community of practice (Title) and inclusion (Title).

Tabla 1. Registros preseleccionados en la búsqueda de la base de datos

Resultados de la búsqueda en la base de datos	Registros Identificados	Análisis de idoneidad. Exclusiones	Preseleccionados
WOS	24	19	5

Los cinco registros seleccionados están relacionados con:

1. Comunidades de práctica y personas con discapacidad
2. Accesibilidad para personas con discapacidad visual en comunidades virtuales de práctica.
3. Marco conceptual para comunidades de prácticas inclusivas con personas sordas.
4. Comunidad de práctica virtual e inclusión.
5. Comunidades de práctica y estudiantes en riesgo de exclusión social.

3. RESULTADOS

3.1. Comunidades de Práctica como marco conceptual para la inclusión

Como la inclusión cubre la educación globalmente, se sitúa en el eje central a partir del cual articular los proyectos educativos. En este sentido, una comunidad de práctica constituye el fundamento para llevar a cabo la inclusión venciendo retos y barreras.

Mortier (2020) realiza un planteamiento por el que justifica que las comunidades de práctica son un excelente modelo para llevar a cabo la inclusión. Este marco conceptual lo centra en una serie de aspectos:

- a. Ofrece un enfoque alternativo a la enseñanza y la innovación. En lugar de ser más vertical, la innovación es más horizontal y participativa.
- b. La cultura del centro se basa en la confianza, admitiendo que es preciso aceptar cierto grado de incertidumbre. La resolución de problemas es conjunta.
- c. Pasa de la teoría más académica hacia una teoría más práctica basada en la experiencia.
- d. Concentra los principios y los esfuerzos de padres/madres y profesorado. Encuentra formas de colaboración para conseguir una educación inclusiva.

El funcionamiento de un centro como comunidad de práctica permite no centrarse tanto en el diagnóstico y encontrar formas de solución de los problemas pedagógicos que surjan en el contexto concreto en que se plantean.

En la consideración de Comunidades de Práctica como fundamento para la inclusión, se considera que es una forma de innovación y que se debe trabajar de manera más horizontal. También destaca la confianza en la búsqueda de soluciones de manera colaborativa.

3.2. Accesibilidad para discapacidad visual en comunidades virtuales de Práctica.

El término accesibilidad hace referencia a que todas las personas puedan acceder a algo, en este caso, a la información y al conocimiento. La idea es que si hacemos que dicha información sea de fácil acceso y comprensión para quien más dificultades

tiene, como es el caso de personas con discapacidad visual, estaremos haciendo posible que todos accedan.

Marques et al. (2016) plantean la accesibilidad en comunidades virtuales de práctica, pero de igual forma se debe aplicar en las comunidades presenciales de práctica. Se trata por tanto, según los autores, de que todos los estudiantes puedan tener la posibilidad de acceder a los mismos contenidos, materiales y lugares. En este trabajo, se desarrolla la accesibilidad relacionada con los entornos informáticos para las personas con discapacidad visual. Proporcionar ayuda a estas personas requiere comenzar con un diagnóstico que nos permita conocer las necesidades concretas para adaptarse a ellas.

Por ejemplo, en el trabajo analizado se trata la accesibilidad de sitios web sobre recursos educativos para educación infantil. No obstante, Miñán (2022) destaca que los aspectos de la accesibilidad de páginas web no son elementos muy estudiados.

3.3. Comunidades de práctica para la inclusión de personas sordas: Marco conceptual

Del trabajo de Trindade et al. (2013) nos interesa, de manera muy destacada, el marco conceptual que proponen para el diseño de entornos de colaboración en comunidades de prácticas para la inclusión de las personas sordas.

Nos interesa destacar el empeño de los miembros en tratar de interactuar regularmente para aumentar el conocimiento sobre el tema compartido. Se necesita, por tanto, un clima de cooperación e interacción de forma que se compartan los conocimientos, las rutinas, los instrumentos y métodos e incluso el vocabulario.

El marco conceptual propuesto queda ampliado por esta investigación etnográfica con nuevas variables, que son:

- a) Miembros: el concepto de inclusión queda ampliado a alumnado con y sin necesidades educativas especiales. Sin embargo, en esta ocasión, se debe prestar atención a las necesidades de las personas sordas para una correcta inclusión.
- b) Competencias: incluye dos ámbitos sobre los que hay que desarrollar competencias que son las formas de presentación y la estructura de la información.
- c) Colaboración: incorpora eventos, mediación en la comunicación, protocolo social, responsabilidades y agentes conversacionales.

d) Recursos: basados en herramientas de apoyo lingüístico y de cooperación.

3.4. Comunidad de práctica virtual e inclusión.

Según Hammond et al. (2021) es posible, proporcionando el apoyo adecuado al profesorado para que aprenda a innovar y a fomentar aulas inclusivas, que se consigan mejorar los procesos de aprendizaje e inclusión. Esta investigación se realiza en clases de ingeniería trabajando con un grupo de apoyo que proporciona confianza. Sin este grupo de apoyo la mayor parte del profesorado no elegiría asumir riesgos. En ese sentido, se organizó una comunidad de práctica con seis becarios de enseñanza que compartieron, observaron, comentaron y emularon las grabaciones de las aulas. Este grupo pudo observar al final de la investigación que apareció una mayor concienciación entre sus estudiantes sobre cuestiones relacionadas con la inclusión y pudieron orientar y ayudar al profesorado.

La importancia de este trabajo es doble. Por una parte profesorado universitario que aprende a hacer sus clases inclusivas con sus estudiantes de ingeniería y, por otra, que enseñará a los futuros ingenieros a hacer sus productos y sus actuaciones profesionales más accesibles e inclusivas. Esta comunidad de práctica se reunía semanalmente para compartir y comentar los vídeos de las sesiones de clase. Hay que destacar también el clima de colaboración e inclusivo con el que se trabajaba, pudiendo trasladarlo posteriormente a sus aulas.

3.5. Fundamentos para una comunidad de práctica para la inclusión de grupos en riesgo de exclusión social.

Este apartado analiza la experiencia llevada a cabo en Barcelona bajo el nombre de proyecto Shere Rom, de Crespo et al. (2014). Este proyecto se basa en una red de comunidades de práctica basada en un modelo de cinco dimensiones, que son: adaptación tecnológica, carácter colaborativo, apropiabilidad, narratividad y agentividad. Esta red cuenta con varios centros dentro y fuera de la escuela en contextos de alto riesgo de exclusión social, siendo la comunidad gitana el grupo predominante.

Se trata de un proyecto muy bien fundamentado, donde la figura del mediador intenta quedar en segundo plano, pero que resulta muy importante para intentar que los protagonistas sean los propios participantes. Las TIC son un recurso que hacen suyo en un proceso de construir un relato donde son los protagonistas y reconocen un

pasado y unas posibilidades, donde adquieren la confianza de alcanzar desafíos. Al tomar conciencia de su papel para mejorar su situación y evolucionar ganan en autoestima y autoconcepto. En la colaboración encuentran el apoyo que necesitan y también el que cada uno aporta, mediante la solidaridad. Es una fundamentación para la construcción de una comunidad de práctica que otorga la autoría principal a los participantes, que pueden, a partir de reconocer su pasado, construir un futuro juntos.

4. CONCLUSIONES

En el análisis del proceso de inclusión encontramos como claves: la utilización de una variedad de metodologías, coherentes con la cultura y la política del centro, referida a todo el alumnado, no solo a alumnado con NEE. También se destaca la importancia de una adecuada formación, que tenga como fundamento el reconocimiento de una determinada actitud inclusiva a partir de la cual se aprenden conocimientos y estrategias.

Asimismo, hemos encontrado cinco ámbitos sobre los que se están desarrollando investigaciones relacionadas con nuestro tema de estudio: personas con discapacidad, accesibilidad, discapacidad visual, personas sordas, educación virtual y exclusión social. Esto nos hace pensar que si las comunidades de práctica son un modelo positivo para la inclusión es necesario incrementar la investigación en otros ámbitos, tales como: autismo, altas capacidades de aprendizaje, síndrome de Asperger, enfermedades raras, ... (Miñán, 2018), así como otros campos no relacionados son NEE como estilos de aprendizaje, entornos personales de aprendizaje, etc.

Entendemos que para que la inclusión se produzca se necesita profesorado bien formado, no sólo en conocimientos y estrategias sino también en actitud y sensibilidad hacia la educación de todo el alumnado, como derecho. Esta labor debe realizarse en colaboración en una comunidad de práctica que se plantea el compromiso de la educación inclusiva sostenible.

Consideramos de enorme interés el marco conceptual expuesto donde se recogen los elementos presentes en toda comunidad de práctica. Este modelo puede repensarse en cada contexto y definir cada elemento para cada situación, por lo que tiene una gran utilidad.

Por ello, las comunidades de práctica son un marco conceptual idóneo para conseguir la inclusión. Si se analiza todo cuanto se ha dicho en este trabajo podemos comprobar cómo se resuelven muchos de los problemas que existen en los centros y pueden implicar al profesorado en compartir un compromiso común para mejorar la educación.

5. REFERENCIAS

- Crespo, I. Lalueza, J.L., Lamas, M., Padrós, M. y Sánchez-Busqués, S. (2014). El proyecto Shere Rom. Fundamentos de una comunidad de prácticas para la inclusión educativa de grupos culturales minoritarios y en riesgo de exclusión social. *Psicología, Conocimiento y Sociedad* 4 (2),138–162.
- Domingo-Martos, L., Domingo-Segovia, J. y Pérez-García, P. (2022). Broadening the view of inclusion from a social justice perspective. A scoping review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, <https://doi.org/10.1080/13603116.2022.2095043>
- Fernández de la Iglesia, C.J., Fiuza, M^a J. y Zabalza Cerdeiriña, M^a A. (2013). A propósito de cómo analizar las barreras a la inclusión desde la comunidad educativa. *Revista de Investigación en Educación*, no 11 (3), 172-191.
- Hammond, T., Brooks, R., Thomas, S., Peak, Ch.W., Wade, P., Patrick, Ch., Ray, S. and Taelle, P. (2021). *A Virtual Community of Practice for Enhanced Teaching and Convergence to Strengthen Student Learning, Engagement, and Inclusion*. IEEE Frontiers in Education Conference (FIE).
- Lave, J., Wenger, E., (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Marques, LFC; Guilhermino, DF; De Araújo, ME., Lopes da Silva, RA., Albano, L., Reinaldo, J. and Striquer, GD. (2016). Accessibility in Virtual Communities of Practice Under the Optics of Inclusion of Visually Impaired. *Universal Access in Human-Computer Interaction; Methods, Techniques, and Best Practices*, 14-26.
- Miñán, A. (2018). *Atención a la Diversidad en el aula de Educación Infantil*. Granada, España: Avicam.
- Miñán, A. (2022). Análisis de la accesibilidad de sitios web sobre recursos educativos digitales para infantil. En Arroyo, R., Fernández-Lancho, E. y Brao, D. (eds.) *Investigación en Comunicación Inclusiva y Multilingüe*. Granada, España. Comares. 329-338.

- Mortier, K. (2020). Communities of Practice: a Conceptual Framework for Inclusion of Students with Significant Disabilities. *International Journal of Inclusive Education* 24 (3), 329-340.
- Page, M. J. et al. (2021). Declaración PRISMA 2020: una guía actualizada para la publicación de revisiones sistemáticas. *Revista Española de Cardiología*. 74(9), 790–799
- Trindade, DDG; Guimaraes, C y García, LS (2013). Marco conceptual para el diseño de entornos de colaboración que cultiven comunidades de prácticas para la inclusión de las personas sordas. En *15ª Conferencia Internacional sobre Sistemas de Información Empresarial (ICEIS)*. Vol. 2, pp. 206-215
- UNESCO. 2017. A Guide for Ensuring Inclusion and Equity in Education. Paris: UNESCO. Recuperado de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000248254>.
- Vidou, G., Dieng-Kuntz, R., El Ghali, A., Evangelou, C., Giboin, A., Tifous, A. and Jacquemart, S. (2006). *Towards an Ontology for Knowledge Management in Communities of Practice*. PAKM'06, p. 303-314.
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Paidós.
- Wenger, E. (2010). Communities of practice and social learning systems: the career of a concept. *Social Learning Systems and Communities of Practice*. Springer, Dordrecht, Chapter 11 in Blackmore, p.179.

CALIDAD DE VIDA DE NIÑOS Y NIÑAS CON TRASTORNO DEL ESPECTRO DEL AUTISMO (TEA) EN EL NUEVO PANORAMA POST-COVID-19: UNA MIRADA CONTRASTANTE ENTRE LA AUTOOPERCEPCIÓN INFANTIL Y LA PERCEPCIÓN FAMILIAR EN LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE CANARIA

M^a del Carmen Rodríguez-Jiménez

Universidad de La Laguna

Raquel del Olmo Ortiz

Universidad de La Laguna

Irene Puerta Araña

Universidad de La Laguna

Miriam González-Afonso

Universidad de La Laguna

1. INTRODUCCIÓN

La crisis provocada por la COVID-19 generó incertidumbre entre los niños y niñas con Trastorno del Espectro del Autismo (TEA) y sus familias, afectando negativamente a su calidad de vida (Muñoz y Lluch, 2020). Entre las dificultades detectadas estaban la socialización y la aparición de sentimientos de frustración o aburrimiento, siendo un grupo vulnerable. La COVID-19 ha afectado a la salud física, emocional y psicológica de los niños y niñas, incluyendo a aquellos con TEA. Las medidas de prevención generaron problemas emocional, altos niveles de ansiedad, estrés, angustia e irritabilidad, así como problemas conductuales y dificultades de autorregulación en personas con TEA (Eshtaghi et al., 2020). En este contexto, se realizó la presente investigación²¹ para conocer la autopercepción de la calidad de vida de los niños y niñas con TEA y la percepción de sus familias.

²¹ Proyecto de Investigación: Inclusión educativa y calidad de vida del alumnado con discapacidad; el efecto de la COVID-19 en la respuesta educativa al alumnado de Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria (ESO), Bachillerato, Ciclos Formativos de FP Básica, CCF de Grado Medio de FP (CF2 y CD2), CCF de Grado Superior (CF3, CD3) y Programas de Formación Profesional Adaptada (PFPA) de Canarias. Número de Registro: CEIBA 2021-0462- Financiado por la Fundación la Caixa y Caja Canarias

1.1. Calidad de vida y TEA

El concepto de calidad de vida tuvo sus inicios en la década de los 30 en Europa, cuando Arthur Pigou, economista inglés y pionero de la economía del bienestar, lo obtuvo para cuantificar costos y servicios sociales del gobierno (Ramírez-Coronel et al., 2020). Actualmente, la calidad de vida se ha transformado en un constructo social que guía las prácticas profesionales en programas, evaluación de resultados y desarrollo de la calidad. En la década de los ochenta, el concepto de calidad de vida se comenzó a aplicar en las áreas de la educación, salud y servicios sociales (Schalock y Verdugo, 2002).

Para las personas con TEA, la calidad de vida juega un papel fundamental en su desarrollo, aunque la investigación en este campo es menor en comparación con otras discapacidades del desarrollo (Zambrano-Mendoza y Lescay-Blanco, 2022).

La calidad de vida se refiere al bienestar personal y su relación con las circunstancias vitales. Schalock y Verdugo (2002) proponen 8 dimensiones: Bienestar Emocional; Relaciones Interpersonales; Bienestar Material; Desarrollo Personal; Bienestar Físico; Autodeterminación; Inclusión Social y Derechos

La dimensión bienestar emocional es especialmente relevante en el bienestar general de los niños y niñas con TEA, ya que tienen mayores probabilidades de presentar problemas emocionales y conductuales (Kaat et al., 2013).

Adams et al. (2019) investigaron el impacto de la ansiedad elevada en la calidad de vida de niños y niñas con TEA, destacando que la ansiedad es un trastorno frecuente que coexiste con el autismo. Los resultados mostraron que la ansiedad era más elevada en los entornos sociales, emocionales, físicos y de funcionamiento escolar, y que la incertidumbre es un factor importante que influye en la calidad de vida de estos niños y niñas.

El bienestar físico en niños con TEA es relevante, y algunos estudios demuestran que la actividad física puede mejorar su interacción social, comunicación, comportamiento y habilidades deportivas (Moscatelli et al., 2020). Las intervenciones en la actividad física de niños y niñas con TEA han demostrado mejoras en habilidades motoras y función ejecutiva (Pan et al., 2017).

Los niños con TEA tienen peores tasas en calidad de vida que sus pares con desarrollo típico, y esto también afecta a la calidad de vida familiar (Ten Hoopen et al., 2020). El estrés parental puede perjudicar la conducta, habilidades sociales y control emocional de los niños y niñas con TEA (Mira et al., 2019). Este mismo

autor ha observado que los niños y niñas con TEA de familias más vulnerables y entornos familiares negativos presentan mayores problemas de comportamiento y déficits emocionales.

1.2. Rol de la familia en la calidad de vida de niños con TEA

El diagnóstico de TEA afecta tanto al individuo como a la familia, por lo que se requiere proporcionar ayuda psicológica y orientativa y preparar a la familia para brindar una educación de calidad (Zambrano-Mendoza y Lescay-Blanco, 2022). Cuando un niño nace con TEA, la familia debe enfrentarse a una nueva realidad desconocida y especial, lo que puede generar cambios en la forma de funcionar y conflictos familiares (Baña, 2015).

Los estudios muestran que la calidad de vida de los niños y niñas con TEA es percibida positivamente por sus familias, pero la presencia de déficits en la conducta adaptativa puede aumentar las demandas hacia las familias, especialmente hacia las madres (Cholewicki et al., 2019). A menudo, las familias no reciben suficiente apoyo personal o familiar, aunque el apoyo emocional de compañeros y profesionales puede ayudar a enfrentar el estrés (Domínguez, 2018).

2. DISEÑO METODOLÓGICO

El objetivo de este estudio es conocer la autopercepción de los niños y niñas con TEA sobre su calidad de vida y la percepción de sus familias al respecto, en la isla de Tenerife. El enfoque del estudio se centra en el alumnado con TEA que asiste al 2º y 3er ciclo de primaria, ya que es en esta etapa evolutiva donde se producen cambios psicológicos, físicos, emocionales y sociales que influyen en su bienestar físico, emocional, relaciones sociales y escolares. Para lograr este propósito, se han considerado las cinco dimensiones de calidad de vida de Shalock y Verdugo (2002; 2003): bienestar emocional; bienestar material; relaciones interpersonales, desarrollo personal y las actividades de los niños y niñas con TEA.

2.1. Método

Para este estudio, se ha optado por una metodología cuantitativa y descriptiva. Se analizó la autopercepción de los niños con TEA sobre su Calidad de Vida y se comparó con la percepción que tienen sus padres sobre la calidad de vida de sus hijos e hijas.

2.2.1 Participantes

El estudio se llevó a cabo con una muestra de 50 niños con TEA, de los cuales el 80% (n=40) eran niños y el 20% (n=10) eran niñas. La edad de los participantes osciló entre los 8 y 11 años, con una media de 9.5 años. Del total de niños, el 48% (n=24) estaban cursando el segundo ciclo de primaria, mientras que el 52% (n=26) estaban en el tercer ciclo de primaria. Todos los niños estaban escolarizados en diversos centros educativos de la isla de Tenerife (Comunidad Autónoma de Canarias).

El estudio cuenta con una muestra de 50 familias. En cuanto al nivel educativo de los padres, el 8% (n=4) ha cursado estudios primarios, el 22% (n=11) tiene estudios secundarios, y el 70% (n=35) posee estudios superiores, no teniendo padres sin estudios en la muestra. En relación al nivel educativo de las madres, el 14% (n=7) ha cursado estudios primarios, el 8% (n=4) tiene estudios secundarios, el 76% (n=38) tiene estudios superiores, y solo el 2% (n=1) no tiene estudios. En cuanto al nivel socioeconómico de las familias, el 50% (n=25) tiene un nivel alto de ingresos, el 40% (n=20) un nivel medio de ingresos, y el 10% (n=5) un nivel de ingresos bajos. En cuanto a la situación laboral de los padres, el 98% (n=49) se encuentran trabajando y en el 90% (n=45) en el caso de las madres.

2.2.2 Instrumento de recogida de información

Para recopilar la información, se utilizaron dos cuestionarios diseñados por Sabeh et al. (2009). La primera escala es la de Evaluación de la Calidad de Vida en la Infancia (CVI), dirigida a niños de 8 a 11 años, que incluye 53 ítems que abarcan cinco dominios de calidad de vida. Los niños responden utilizando una escala de 1 a 4 para reflejar su percepción de bienestar. Este cuestionario es adecuado para niños con Necesidades Educativas Especiales (NEE) y muestra una alta confiabilidad global, con un estadístico de Person Separation Reliability (PSR) de .88.

El segundo instrumento utilizado fue la escala de Calidad de Vida Infantil para Padres (CVIP), también con cinco dominios de calidad de vida que coinciden con los del CVI. Contiene 64 ítems con diferentes opciones de respuesta, donde los padres puntúan del 1 al 4 para reflejar el bienestar de sus hijos. Algunos ítems no se incluyen en la puntuación total del cuestionario, ya que cuentan con información complementaria desde una perspectiva educativa e individual en la calidad de vida. El CVIP también muestra una buena confiabilidad global, con un estadístico de Person Separation Reliability (PSR) de .83.

Estos cuestionarios evalúan cinco de las ocho dimensiones Schalock y Verdugo (2002): bienestar emocional (BE), relaciones interpersonales (RI), desarrollo personal (DP) y actividades (AC), bienestar físico (BF) y bienestar material (BM).

2.2.3 Procedimiento de recogida de datos y análisis e interpretación de la información

El estudio se llevó a cabo en un centro multidisciplinario en el norte de la isla de Tenerife, utilizando una muestra por conveniencia. Los datos de las escalas se recopilaban a través de una aplicación en línea. Se aplicó el manual de corrección de las pruebas, se codificaron los elementos para calcular las estimaciones, invirtiendo los valores cuando fue necesario. Se obtuvieron las cargas directas y se transformaron en centiles para ambos cuestionarios CVI y CIVP, tanto para niños como para familias. Posteriormente, se calculó la suma de los elementos para cada dimensión del cuestionario CVI. Se obtuvo un método similar para representar las respuestas de las familias en las cinco dimensiones del cuestionario CIVP, a pesar de la necesidad de métrica de algunos elementos y la limitación en el análisis individual en ciertos casos. Para el análisis de las respuestas por dimensión y por ítem, se calculan los valores promedio de respuesta, dado que los ítem utilizados en los cálculos se responden en escalas Likert entre 1 y 4. Por tanto, para una interpretación cualitativa, se pueden comparar los promedios en cada dimensión de ambos cuestionarios, asumiendo que sus valores pueden oscilar entre 1 (mínimo) y 4 (máximo). Este enfoque permite una evaluación más detallada de la percepción de la calidad de vida en niños con TEA y sus familias. Se garantizó el anonimato, confidencialidad y voluntariedad de los participantes, quienes otorgaron su consentimiento informado de acuerdo con la Declaración de Helsinki (1964-2013).

3. RESULTADOS

3.1. Niños y niñas TEA

En la muestra de 50 niños y niñas, se observa una distribución asimétrica normal del índice de calidad de vida. El 64% (n=32) de los niños y niñas se ubican por encima del percentil 50, lo cual indica una percepción positiva de su calidad de vida, según la escala de Sabeh et al. (2009).

De las cinco dimensiones analizadas se presentan los resultados donde se ha identificado aspectos que se deben abordar para mejorar la calidad de vida de los niños y niñas TEA:

- 1) *Dimensión BE*: Los resultados indican que los niños y niñas manifiestan emociones negativas: nerviosismo (88%), preocupación (74%) e inseguridad (72%).
- 2) *Dimensión RI*: los resultados muestran que los niños y niñas con TEA afirman tener una buena relación con sus padres, hermanos, amigos y maestros (86% buena relación con sus hermanos, 82% con sus maestros, 80% con sus familiares y 78% con sus compañeros).
- 3) *Dimensión DP y AC*: los datos en esta dimensión son positivos salvo en lo referente al ámbito educativo, donde indican que se sienten confundidos cuando hacen los deberes (82%), dificultades de concentración (62%); siente que las cosas les salen mal en la escuela (6%) y se aburre muchas veces (60%).
- 4) *Dimensión BF*: los niños y niñas con TEA muestran una satisfacción general con su físico. Expresan dificultades como, cansancio (52%) y dolores de cabeza (64%).
- 5) *Dimensión BM*: los resultados muestran que reciben lo que necesitan o desean (76% recibe regalos que les gustan de su familia, 64% considera que el dinero de su familia alcanza para todo lo necesario, y 72% puede tener las cosas que desea).

3.2. Resultados familias

En cuanto a las familias, el 70% de ellas puntúa por debajo del percentil 50, lo que sugiere una percepción negativa de la calidad de vida de sus hijos con TEA. Solo el 30% de las familias muestra una percepción positiva en cuanto a la calidad de vida de sus hijos.

De las cinco dimensiones analizadas se presentan los resultados donde se ha identificado aspectos que se deben abordar para mejorar la calidad de vida de los niños y niñas TEA:

- 1) *Dimensión BE*: las familias perciben que sus hijos e hijas con TEA suelen estar contentos y no suelen manifestar conductas agresivas. Sin embargo, un porcentaje bajo admite que sus hijos e hijas experimentaron algunas emociones negativas como, tristeza (4%), enojo o irritabilidad (8%), triste o deprimido (4%), sentirse muy solo (18%), estar nervioso (14%).
- 2) *Dimensión RI*: las familias perciben que sus hijos e hijas con TEA tienen buenas relaciones con su padre, madre y hermanos, y que la familia dedica tiempo para escucharlos, entenderlos y apoyarlos, además de reconocer sus logros. No obstante, se reconoce que algunos niños y niñas se enfrentan a dificultades en sus relaciones con amigos o compañeros (16% tienen compañeros de juego) y que, en ocasiones, les pegan (18%).

3) *Dimensión DP y AC*: en el ámbito educativo las familias, consideran que la educación que reciben en la escuela es buena o muy buena (100%), que progresa independientemente de sus notas (100%), y que sus notas suelen ser medias o altas (92%). En lo relativo a las actividades de ocio, las familias también tienen una percepción positiva (92% destaca que el niño muestra autonomía al realizar sus actividades diarias; 94% tiene tiempo suficiente para jugar y hacer actividades recreativas y 86% afirma que anda en bicicleta, hacer deporte o actividad física). De forma negativa perciben alta de autonomía en la elección de su ropa (86% no lo hace) y que el niño se aburre frecuentemente en su tiempo libre (52% se aburre).

4) *Dimensión BF*: percepción positiva sobre la salud física y la alimentación.

5) *Dimensión BM*: los padres perciben que sus hijos e hijas con TEA están bien atendidos en aspectos como alimentación, salud y educación, y también pueden disfrutar de salidas, diversión y vacaciones debido a la situación económica favorable que experimentan, "salidas, diversión, vacaciones" (80%); "educación" (92%); "vestimenta" (82%); y "alimentación y salud" (92%).

4. CONCLUSIONES

- Los niños y niñas perciben su calidad de vida de forma positiva.
- Las familias perciben la calidad de vida de sus hijos e hijas con TEA de forma negativa.
- En la dimensión bienestar emocional, la mayoría de los niños y niñas se sienten contentos y orgullosos de sí mismos, sin embargo, el sentimiento de frustración está presente especialmente en la escuela.
- Las relaciones de los niños y niñas con TEA con sus compañeros, en general es buena, pero con sus padres no sienten la suficiente confianza como para contarles las cosas malas que les suceden en su vida diaria.
- Con respecto al bienestar físico, los niños y las niñas expresan estar en buena condición física.
- En relación al bienestar material, la mayoría de las familias tienen buen nivel adquisitivo.

Los resultados obtenidos en este estudio resaltan la importancia de brindar apoyo integral a las familias de niños con TEA y desarrollar los problemas específicos que enfrentan.

5. REFERENCIAS

- Adams, D., Young, K., Simpson, K., & Keen, D. (2019). Parent descriptions of the presentation and management of anxiousness in children on the autism spectrum. *Autism*, 23(4), 980–992. <https://doi.org/10.1177/1362361318794031>
- Baña, M. (2015). El rol de la familia en la calidad de vida y la autodeterminación de las personas con trastorno del espectro del autismo. *Ciencias psicológicas*, 9(2), 323–336. <https://doi.org/10.22235/cp.v9i2.623>
- Cholewicki, J., Drasgow, E. & Chezán, J.C. (2019). Parental Perception of Quality of Life for Children with Autism Spectrum Disorder. *J Dev Phys Disabil*, 31, 575–592. doi: 10.1007/s10882-019-09660-w
- Domínguez, S. (2018). Percepción de la calidad de vida de los padres y cuidadores de personas con trastorno del espectro autista (TEA). *Conducta Científica*, 1(1), 33–42.
- Eshraghi, A. A., Li, C., Alessandri, M., Messinger, D. S., Eshraghi, R. S., Mittal, R. & Armstrong, F. D. (2020). COVID-19: overcoming the challenges faced by individuals with autism and their families. *The lancet. Psychiatry*, 7(6), 481–483. [https://doi.org/10.1016/S2215-0366\(20\)30197-8](https://doi.org/10.1016/S2215-0366(20)30197-8)
- Kaat, A. J., Gadow, K. D. & Lecavalier, L. (2013). Psychiatric Symptom Impairment in Children with Autism Spectrum Disorders. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 41(6), 959–969. <https://doi.org/10.1007/s10802-013-9739-7>
- Mira, Á., Berenguer, C., Baixauli, I., Roselló, B. y Miranda, A. (2019). Contexto familiar de niños con autismo: implicaciones en el desarrollo social y emocional. *Medicina (Buenos Aires)*, 79(1), 22–26.
- Moscattelli, F., Polito, R., Ametta, A., Monda, M., Messina, A., Sessa, F., Daniele, A., Valenzano, A., Cibelli, G. & Monda, V. (2020). Autism spectrum disorder and physical activity. *Journal of human sports and exercise*, 15, 787–792
- Muñoz, J. L. y Lluch, L. (2020). Educación y Covid-19: Colaboración de las Familias y Tareas Escolares. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), 1.
- Pan, C., Chu, C., Tsai, C. L., Sung, M., Huang, C. & Ma, W. (2017). The impacts of physical activity intervention on physical and cognitive outcomes in children with autism spectrum disorder. *Autism*, 21(2), 190–202. <https://doi.org/10.1177/1362361316633562>
- Ramírez-Coronel, A. A., Malo-Larrea, A., Martínez-Suarez, P. C., Montánchez-Torres, M. L., Torracchi-Carrasco, E. & González-León, F. M. (2020). Origen, evolución e investigaciones sobre la Calidad de Vida: Revisión Sistemática.

Archivos Venezolanos de Farmacología y Terapéutica, 39(8), 954-959.
<https://doi.org/10.5281/zenodo.4543649>

Schalock, R.L. & Verdugo, M.A. (2002). The concept of quality of life in human services: A handbook for human service practitioners. Washington, DC: American Association on Mental Retardation.

Schalok, R. L., & Verdugo, M. A. (2003). Calidad de vida: manual para profesionales de la educación, salud y servicios sociales.

Ten Hoopen, L.W., de Nijs, P.F., Duvekot, J., Greaves-Lord, K., Hillegers, M.H., Brouwer, W.B. & Hakkaart-van Roijen, L. (2020). Children with an autism spectrum disorder and their caregivers: Capturing health-related and care-related quality of life. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 50(1), 263-277.
<https://doi.org/10.1007/s10803-019-04249-w>

Zambrano-Mendoza, A. G. y Lescay-Blanco, D. M. (2022). Rol de la familia en la calidad de vida y autodeterminación de las personas con trastornos del espectro autista. *Revista Científica Arbitrada en Investigaciones de la Salud GESTAR*, 5, 41-77. <https://doi.org/10.46296/gt.v5i9edespab.0064>

ESTRATEGIAS PARA FACILITAR LA PARTICIPACIÓN DE LAS CHICAS GITANAS EN LAS ACTIVIDADES PROGRAMADAS POR EL SERVICIO DE EDUCADORES DE CALLE DEL BARRIO DE LA MINA DE ST. ADRIÀ DEL BESÒS (BARCELONA)

M. Núria Fabra Fres

Universitat de Barcelona

Héctor Núñez López

Universitat de Barcelona

Asun Llena Berñe

Universitat de Barcelona

Miquel Gómez Serra

Universitat de Barcelona

1. INTRODUCCIÓN

El grupo de investigación en Pedagogía Social, está integrado en el grupo de investigación: *Infància i Joventut: Acció socioeducativa i comunitària (IJASC, SGR-01143)*, en el marco del programa de transferencia entre la Universidad y el sector profesional, disponemos de un convenio de colaboración con la Fundación Instituto de Reinserción Social (en adelante, Fundación IReS). Desarrollamos acciones de supervisión educativa y proyectos de investigación acción a fin de mejorar la acción socioeducativa del equipo de educadores de calle ubicados en el barrio de la Mina en el municipio de Sant Adrià del Besòs (Barcelona). Presentamos un análisis cualitativo de las actas de supervisión educativa, que permiten identificar las estrategias metodológicas de éxito en el acompañamiento de las chicas y sus familias. Los resultados muestran un alto índice de graduaciones en estudios profesionalizadores, así como otros logros relacionados con mejoras en la calidad de vida, su bienestar emocional y relacional.

2.CONTEXTO DE ACTUACIÓN

El nombre “la Mina” proviene de las antiguas marismas ubicadas en este territorio, en el que se cultivaba cañamo y posteriormente algodón (s. XIX). Fue un territorio disputado entre los ayuntamientos de Barcelona, Badalona y Sant Adrià. Quedando finalmente como territorio de Sant Adrià del Besòs. Entre 1968 y 1972 se construyeron diferentes bloques con 2129 viviendas en los que se alojaron 5000 barraquistas procedentes de los barrios de La Bota, el Somorrostro y Montjuich, la

mayoría emigrantes y gitanos. Constituyendo una nueva zona de barraquismo vertical con una densidad de población de 500hab/hectárea, muy superior a la media de Sant Adrià que se sitúa en 319 hab/hect. y la de Barcelona de 221 hab/hect.. En 2004 con la construcción del Forum de las culturas en Barcelona se llevó a cabo un Plan de transformación del barrio: “*Mira la mina com canvia*”²² Se hicieron modificaciones urbanísticas, nuevos equipamientos,... bajo el liderazgo y coordinación del Consorcio de la Mina. A pesar de ello algunos problemas estructurales siguen muy presentes: Tráfico de drogas (incrementado con la presión policial en las narcosalas del Raval de Barcelona), analfabetismo de 5,1%, absentismo escolar alrededor del 40% en primaria y 77% en secundaria. Solo el 33% acreditan disponer de Graduado escolar y de ellos el 7,36% disponen de estudios universitarios. Con una población de 10.372 habitantes²³ (27,6% del total de población del municipio), de perfil joven (hay 1,6 veces más jóvenes menores de 15 que mayores de 64. La tasa de inmigrantes es del 15,9%, la mayoría de Asia (43,7%). Los servicios sociales atienden al 24,6% de la población (ASPCAT, 2019). Destacan indicadores de salud como altos índices de obesidad, trastornos de ansiedad y depresión por encima de los índices medios de la población. Además de altos índices de consumo de drogas de perfiles diversos.

La Fundación IReS tiene experiencia en la gestión de servicios de educadores de calle, siendo una entidad pionera en España en esta metodología de intervención socioeducativa, con sus primeros proyectos de calle en 1974 en el barrio del Carmelo de Barcelona, que posteriormente se extendió en diferentes ámbitos de la ciudad y de la provincia. El equipo de la Mina está formado por un educador y una educadora sociales, a tiempo completo, y una coordinadora a tiempo parcial, realizan 2 horas mensuales de supervisión educativa a cargo del GPS (UB).

El servicio de educadores de calle en la Mina tuvo una primera fase de 2001 a 2008 con el proyecto “desde la calle”, siendo interrumpido por falta de financiamiento y se retoma en 2013 con un nuevo proyecto: *El Servicio de intervención en medio abierto*, adjudicado a la Fundación IReS mediante licitación abierta. El encargo actual, según condiciones técnicas de licitación, se centra en realizar un acompañamiento socioeducativo a los y las jóvenes mayores de 16 años que no estudian ni trabajan, a fin de evaluar su situación socio personal y orientarlos en sus procesos formativos-laborales. En 2022 el servicio atendió a 31 jóvenes con planes de trabajo intensivos, con la participación de sus familias en 18 casos y realizó

²² Eslogan del plan urbanístico, en español: Mira la Mina como cambia.

²³ Padrón 1 de enero de 2019.

acompañamiento motivacional con otros 47. Además de otras acciones puntuales. La mayoría de las personas atendidas son gitanas. En cuanto al género se atendieron a 38 chicas, 13 de forma intensiva, 25 en fase motivacional y 10 en seguimiento (aquellas con las que se hicieron acciones intensivas en ejercicios anteriores y se sigue prestando apoyo de forma más puntual y a demanda de las chicas). Cabe destacar la efectividad del acompañamiento realizado, pudiendo celebrar en junio de 2023 un total de 3 graduaciones de PFI, 5 de grado Medio de FP, 2 que finalizan el curso en la escuela de nuevas oportunidades de la Mina y 2 el curso pre laboral, gestionado por una entidad presente en el territorio. La mayoría, 8, van a continuar estudiando y 3 están trabajando.

3. EL TRABAJO SOCIOEDUCATIVO DE CALLE DEL BARRIO DE LA MINA

La presencia de la figura profesional de los y las educadores/as de calle en Cataluña y España data de los años 70, Siendo en Cataluña dos referentes indiscutibles Adrià Trescents y Pius Fransoy (Comas y Funes, 2001). De los primeros proyectos vocacionales, con pocos límites profesionales, de alta implicación social al actual modelo de educación en medio abierto se ha llevado a cabo una gran evolución metodológica y funcional. Aunque sin lugar a dudas sigue siendo un trabajo de extraordinaria vigencia, en el que cabe señalar que se trata de un trabajo socioeducativo marcado por un claro componente comunitario, ofreciendo respuestas no fragmentadas y promoviendo cambios y mejoras sociales (Aycart et al. 2014).

El educador de calle reconoce los espacios urbanos como destinos en los que generar encuentros y construir lazos sociales, promoviendo espacios que posibiliten aprendizajes (Camallonga, 2019). Realizando un acompañamiento educativo de proximidad, que requiere de tiempo. Puede aplicarse en diferentes perfiles destinatarios: personas sin hogar, mujeres que realizan trabajo sexual, comunidades con altos índices de inmigración, aunque el encargo más habitual está dirigido al trabajo con jóvenes y adolescentes. No solo se detectan diferencias en el perfil de personas destinatarias, sino que también existe una gran heterogeneidad de prácticas educativas en medio abierto, desde la reducción de riesgos a la dinamización participativa comunitaria. Se observa la inexistencia de metodologías y modelos estandarizados, así como de modelos de evaluación participativa (Ucar et al., 2008).

No obstante, el trabajo de educación de calle comparte la finalidad del acompañamiento socioeducativo en medio abierto, concepto discutido en la literatura científica. Compartimos con Avia et. Al. (2017) la concepción del medio abierto como espacios por los que las personas destinatarias transcurren y donde habitan y se relacionan:

Crea una intervención centrada en el acompañamiento al adolescente en la suma y continuidad de sus contextos vitales o escenarios, entre los cuales destacamos la escuela, la calle, los equipamientos, las asociaciones y el mundo virtual. (Avia et.Al, 2017 p. 123)

Sea cual sea su encargo es una función profesional habitualmente no exenta de un encargo de control social que debe ser tenido en consideración a favor de las personas destinatarias, ejerciendo una función de crítica social que favorezca la transformación del entorno socio comunitario que facilite su atención y participación social. Otra característica del trabajo del educador de calle es que parte del vínculo educativo como estrategia para acompañar socioeducativamente a las personas atendidas en y desde la comunidad. Tejiendo redes educativas como describen Avia et. al. (2017):

El educador es la figura mejor situada para convertirse en el eje del acompañamiento educativo en un territorio. Puede hacer aflorar toda la red educativa del chico/a y ayudar a tejerla, hacerla visible y reforzarla, contribuyendo a la creación de un acompañamiento general a chicos y chicas. No es necesario que sea él/ella el referente básico del adolescente: será este quien acabe eligiendo siempre el adulto(s) próximo(s). Pero puede hacer que el impulso y la influencia positiva de estos referentes se multipliquen y se conviertan en un instrumento realmente educador (Avia et.Al, 207 p. 119)

También, mencionar una idea recurrente en los artículos reflexivos entorno sus prácticas, la necesidad de mantener una actitud reflexiva de su labor cotidiana como contribución a la mejora de la calidad de atención socioeducativa (Llena y Parcerisa, 2008).

4. METODOLOGÍA DE TRABAJO

Este trabajo se ha realizado a partir del análisis del proyecto educativo, la memoria de servicio de 2022 y las actas de supervisión del período 2022 y 2023. Se ha

realizado una revisión cualitativa para identificar los siguientes indicadores de investigación: metodología de trabajo con chicas, acompañamiento en la formación, factores favorecedores y factores que dificultan el acompañamiento socio educativo con chicas. De su análisis se realizó una sesión grupal con la participación de todo el equipo para compartir los resultados y validar los indicadores identificados.

5. ESTRATEGIAS FACILITADORAS DEL ACOMPAÑAMIENTO SOCIOEDUCATIVA A LAS CHICAS EN EL BARRIO DE LA MINA.

En la Mina este trabajo socioeducativo se lleva a cabo a través de acciones individuales, grupales y comunitarias. El equipo realiza espacios tutoriales individuales, organiza actividades con grupos naturales y participa en la dinamización del trabajo comunitario, participando en el Plan Educativo de Barrio de la Mina (PEB Mina) y otras estrategias comunitarias.

Una de las acciones singulares de este equipo profesional son las visitas domiciliarias de captación de jóvenes. Los servicios sociales de Sant Adrià facilitan, cada mes de septiembre, al equipo educativo. la lista de los y las chicas que han finalizado su escolaridad obligatoria y no constan como escolarizados en la secundaria no obligatoria ni en los registros de ocupación, es decir, que no consta que sigan estudiando o trabajando. Se les visita en sus domicilios preguntando sobre su situación formativa y laboral y se les ofrece apoyo educativo. Empezando un trabajo motivacional con todos aquellos y aquellas que se ha identificado que ni trabajan ni estudian. Este peculiar sistema de detección se combina con presencia en la calle y con el sistema boca-oreja, eficaz en el barrio resultado de la presencia solvente del servicio.

Nuestra experiencia nos ha demostrado que los procesos de formación e inserción laboral están condicionados al plan de vida de la persona atendida. Así pues, cualquier acción orientadora en el ámbito educativo y laboral tiene que ir inscrita en una mirada holística a las necesidades, objetivos i anhelos de la persona. Si además trabajamos en entornos de alta vulnerabilidad la incidencia de las relaciones comunitarias son un factor relevante, que pueden ser altamente condicionantes. Otro elemento que nos ha demostrado ser altamente incidente es la autoestima y las competencias emocionales. Un bienestar emocional, habilidades relacionales son una necesidad socioeducativa previa a cualquier opción de vinculación a acciones formativas y laborales. Siendo la salud un requisito previo para poder abordar cualquier objetivo de mejora socio personal, incluyendo en la salud las adicciones.

Teniendo en cuenta estas consideraciones previas presentamos los resultados de nuestra exploración del trabajo socioeducativo con chicas:

- El vínculo educativo: la lealtad, el secreto profesional y la confidencialidad son un requisito para establecer la relación educativa. Ganar la confianza de la familia, mostrando la complicidad en la preservación de la intimidad es otro elemento clave
- El acompañamiento a medida: cada chica requiere unos tiempos y actuaciones individuales. Es necesario ofrecer espacios de escucha, espacios de refuerzo escolar y apoyo a la realización de tareas abiertos, oportunidades de acompañamiento a los recursos comunitarios, ...
- Trabajo emocional: Se recomienda desarrollar la capacidad crítica, construir sentimiento de pertenencia positivo al barrio y a su cultura, acompañar en la toma de decisiones de forma responsable, reconocer los éxitos y evaluar las dificultades, ofreciendo alternativas y motivando la perseverancia.
- Acciones grupales: Respetando las fricciones entre grupos naturales el espacio grupal facilita la expresión emocional y contribuye a la reflexión acción. La risoterapia, el visionado de cortos en you-tube, las actividades manuales son espacios ideales para revisar el proyecto de vida personal.
- La participación de la pareja y la familia. En este entorno cultural la dependencia de las chicas de sus familias es determinante, solo desde el trabajo de la corresponsabilidad y tejiendo acuerdos familiares es posible fraguar procesos de cambio.
- El trabajo en red: No solo es necesario disponer de servicios adaptados a los perfiles y necesidades de las personas atendidas, es necesario acordar estrategias que faciliten orientar todas las intervenciones con un mismo sentido. La red educativa y sociosanitaria debe responder a las necesidades específicas ser flexible y permitir las desvinculaciones y revinculaciones como parte de los procesos de acompañamiento.
- Romper las barreras geográficas: Acompañar a las chicas a trabajar itinerarios personales mas allá de su realidad cotidiana, presentar alternativas y abrir fronteras son estrategias para reforzar las competencias personales y los planes de mejora
- El trabajo con las chicas requiere de intervenciones específicas, teniendo en cuenta las prácticas culturales gitanas y propias del entorno, en las que a partir de los 12 años las chicas están en situación de ser “pedidas” para matrimonio, siendo considerada una necesidad de protección familiar, que les empuja a

reducir su presencia social. Por ello el trabajo con sus familias es una estrategia clave para poder trabajar con ellas. A pesar de ello muchos contenidos y estrategias son compartidos también con los chicos.

La importancia del vínculo educativo implica que la estabilidad del equipo profesional sea un factor favorecedor del trabajo, como se destaca en las memorias del servicio, ya que la complejidad del entorno implica la necesidad de tiempo de trabajo y presencia activa en el barrio, que permita tejer vínculos educativos con la confianza y seguridad necesaria que requiere este tipo de acción socioeducativa.

Hemos presentado las estrategias más relevantes identificadas, pero cabe mencionar que el éxito de los procesos debe atribuirse a las chicas protagonistas, entendiendo que el apoyo recibido por el equipo de calle ha sido un factor favorecedor, pero no el único. A pesar del acompañamiento también encontramos algunas chicas con procesos no favorables con abandonos por bodas, establecimiento de relaciones de pareja o con el grupo de iguales desfavorables, cambios en la situación familiar, etc.

Para finalizar reforzar la importancia del acompañamiento extensivo en el propio contexto (Avia et al., 2017), recordar que el trabajo socioeducativo de calle es una de las mejores estrategias para facilitar la mejora de la calidad de vida de las personas más vulnerables y contribuir a su participación social y a la cohesión social.

6. REFERENCIAS

ASPCAT (2019) *Diagnòstic quantitatiu ABS la Mina. Sant Adrià del Besòs*. Generalitat de Catalunya. Disponible: https://salutpublica.gencat.cat/ca/ambits/promocio_salut/salut_comunitaria/processos-comunitaris/#sant-adria-de-besos--la-mina

Avià, S., Viguer, P. Y Pescador, R (2017) El modelo del acopañamiento extensivo de los adolescentes: más allá de la educación en medio abierto. *Educació Social. Revista d'Intervenció socioeducativa*, 66. 109-126
<https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/148948>

Aycart, E; Cano, A; Jiménez, J; Avila, A.; Martín, F, Martín, A y Zabaleta, A (2014) Reflexión conjunta de Educadores-as Sociales sobre la experiencia profesional en programas de educación en medio abierto en Gipuzkoa. Vigencia y modernidad de la calle como espacio de intervención socioeducativa. *CGCEES RES*, 18. Disponible: <http://www.eduso.net/res>.

Camallonga, S. (2019) Jóvenes, espacio urbano y Derecho a l a Ciudad: Aportaciones a la educación social. *Foro de Educación*, 17 (26). pp. 95-114

- COMAS, M; FUNES, J. (2001): Educadores i educadors de carrer: de l'opció ideològica a l'opció tecnicometodològica. Finestra Oberta num 20. Fund. Jaume Bofill. Barcelona. (pàgs de 5 a 31 + 31 a 56) Text digital disponible a: <http://www.fbofill.cat/intra/fbofill/documents/publicacions/325.pdf>
- Juárez, J., De Oña, J.M. y Colomo, E. (2013). La resiliencia en el barrio de Los Asperones desde el ámbito de la educación de calle. En Castilla, M.T. y Martín, V.M. *Educación y cultura de paz en contextos educativos*, GEU.(p. 726-736).
- Llena, A.; Parcerisa, A. (2008). *La acción socioeducativa en medio abierto. fundamentos para la reflexión y elementos para la práctica*. Graó.
- Pereira, J (2014): Adrià Trescents Ribó: una referencia imprescindible en el camino de la educación social. *RES 19*. <https://eduso.net/res/revista/19/miscelanea/adria-trescents-ribo-educador-de-calle-una-referencia-imprescindible-en-el-camino-de-la-educacion-social>
- Úcar, X.; Llena, A.; Pescador, R y Jiménez, J. (2018) Evaluación participativa de los “procesos de evaluación del acompañamiento socioeducativo de jóvenes en medio abierto” CGCEES. *RES*, 27. P 332-354.

IMPACTO DE LA COVID-19 EN LA POLÍTICA EDUCATIVA. CONSOLIDACIÓN DE LA BRECHA SOCIO-DIGITAL Y COMUNITARIA²⁴

Jesús García Martínez

Universidad de Zaragoza

Antonio Eito Mateo

Universidad de Zaragoza

Miquel Àngel Essomba Gelibert

Universitat Autònoma de Barcelona

1. CONTEXTUALIZACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN Y MARCO CONCEPTUAL

Los efectos de la Covid-19 han sido significativos en el sistema educativo en general, y en la consolidación de las diferencias estructurales en el acceso y manejo de las TIC en particular. Las primeras investigaciones sobre covid-19 y educación en nuestro país (Bonaf y González, 2020) ya constataron el hecho de que mucho alumnado que residía en hogares sin internet quedó doblemente “aislado”: además del aislamiento físico, propio del confinamiento en sus domicilios, se sumó el aislamiento tecnológico, a causa de la privación de recursos digitales, un hecho que alimentó y consolidó una dinámica de exclusión de su proceso educativo (García et al., 2020).

Los efectos de la Covid-19 han reflejado las carencias de los sistemas de protección social y del propio sistema educativo, y han acentuado las dificultades de las familias y alumnado de familias vulnerables (Bonaf & Gonzalez, 2020). La no presencialidad supuso una quiebra en la igualdad de oportunidades, ya que tan sólo familias aventajadas en todos los ámbitos, no sólo en el económico, son las que ha podido ayudar a sus hijos y adaptarse al nuevo contexto no presencial (op.cit.). Se constata una pérdida de capital formativo entre las familias en situación más vulnerable, en un contexto general de pérdida de oportunidades de ampliar el capital social y relacional, e incremento de desigualdades y discriminación en ámbitos como la violencia de género o las condiciones básicas de vida (alimentación, ocio, salud).

²⁴ Esta publicación se ha realizado en el marco de un proyecto financiado por la Agencia Estatal de Investigación, REFERENCIA DEL PROYECTO/AEI/10.13039/501100011033.

Así pues, a partir de la pandemia tenemos que hablar de una acentuación de la denominada brecha digital. Estudios como los de Van Dijk (2017) señalan tres grandes grupos de factores asociados a dicha brecha: problemas con las infraestructuras tecnológicas, falta de competencia digital, y aspectos socioculturales. En el contexto de confinamiento por la Covid-19, el factor más acuciante fue el de las infraestructuras tecnológicas, ya que el alumnado en situación más vulnerable económicamente disponía de un menor acceso digital, motivado por la carencia de equipos informáticos en sus hogares, y en el acceso a las plataformas educativas de material didáctico y redes sociales.

Siguiendo a Kuric, Calderón y Sanmartín (2021), entendemos que hay tres elementos centrales que marcan el camino para implementar modelos de educación online atendiendo a las desigualdades y diferencias sociales y digitales existentes entre el alumnado:

- La educación online como agudizadora de la desigualdad, ya que la población más vulnerable es la que más dificultades tiene para seguir aprendiendo en modelos de enseñanza virtual sin apoyo presencial.
- La educación virtual como un reto del profesorado, los cambios en la percepción social del aprendizaje y la propia figura del profesorado, afectan la concepción de su labor, unido a la falta de formación, concienciación y recursos, han hecho que los propios estudiantes vean en sus profesores un obstáculo para su propio aprendizaje.
- El nivel educativo como factor significativo, algo que puede resultar paradójico, ya que según su análisis mayor nivel educativo no significa necesariamente mejor rendimiento académico, por ejemplo, estudiantes universitarios vs. estudiantes de secundaria, sino que hay otros factores que influyen, como los anteriormente citados, y mucho, en el desempeño escolar.
- La desigualdad de género con las mujeres teniendo que seguir adoptando el rol de cuidadoras tradicional, y en este caso también el de maestras (UNESCO, 2020).

Desde una perspectiva de política pública, la superación de la brecha digital en el sistema educativo en tiempos de pandemia no ha sido fácil. Antes del Covid-19, la implementación de políticas públicas en educación se acostumbraba a realizar en un régimen de coproducción gracias a la interacción entre los diversos agentes implicados, algo que demandaba un concepto de ciudadanía responsable con un alto

concepto de compromiso social. Además, dicha coproducción implicaba una participación activa en el diseño y planificación de las políticas públicas –estrategias, planes y programas –, y que las políticas resultantes se efectuasen dentro de unos parámetros de equidad social (Subirats, 2015). Debemos preguntarnos entonces si esta tendencia a la coproducción se mantuvo durante el confinamiento y post-confinamiento, e incluso se intensificó a causa de los efectos de cohesión grupal que genera entre los colectivos el abordaje de una emergencia social, o bien desapareció y se impusieron esquemas rígidos de organización de los flujos de la escuela con su entorno, para ganar en rapidez y eficacia.

La investigación en el ámbito internacional nos aporta evidencia sobre las deficiencias del sistema de toma de decisiones que amplió la brecha entre administración y ciudadanía (Leiva y Merino-Jara, 2022), así como la limitación de estas decisiones a los aspectos nucleares que la pandemia hizo enfatizar: limitación de la propagación del virus, capacitación en TIC del profesorado, y generación de materiales aptos para el trabajo autónomo en casa (Sánchez-Olavarría y Carro-Olvera, 2023). Estas deficiencias no sólo deben atribuir al ámbito de la educación formal, sino que también contamos con ejemplos propios del ámbito no formal (Essomba, 2021). También debemos contemplar la variable titularidad del centro, puesto que contamos con evidencia sobre cómo en algunos contextos los centros de titularidad privada sortearon mejor los obstáculos e incertidumbres aparecidos que los centros públicos, al estar compuestos por familias con menores problemas de conectividad y posesión de dispositivos tecnológicos (Cardozo et al., 2023; Essomba y Tarrés, 2023; Hurtado-Martín, 2023). Dicha desigualdad también es aplicable al profesorado en algunos contextos de ámbito internacional (Ek y Cisneros, 2023).

3. CONCEPTO Y METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

En este contexto, equipos de seis universidades han estado trabajando en el proyecto “*INCLUDEDUX- Estrategias de resiliencia para la inclusión de alumnado en vulnerabilidad ante situaciones de emergencia social*”. Prácticas y oportunidades para la transformación educativa desde 2021. Mediante este proyecto se pretende contribuir a frenar el ensanchamiento de las desigualdades educativas en escuelas de entornos de riesgo de exclusión social, mediante la identificación de las prácticas de adaptación a la crisis de la Covid-19, y su desarrollo al servicio de la transformación educativa. A partir del uso de técnicas cuantitativas (cuestionarios a una amplia muestra de profesorado de este tipo de centros de Barcelona, Zaragoza, Huesca, Málaga, Sevilla y Vic) y cualitativas (entrevistas a equipos directivos y familias,

grupos focales con profesorado y alumnado de secundaria, y registro a partir de la participación en los centros en los que se lleva a cabo las intervenciones).

Nuestra hipótesis de trabajo es que, a pesar de los altos grados de improvisación, especialmente durante las primeras semanas del confinamiento en marzo de 2020, las estrategias que se desarrollaron en estos entornos para superar la crisis sobrevenida se articularon en parte sobre algunos de los procesos preexistentes de transformación educativa. Las contradicciones generadas por la crisis pandémica sitúan en primer plano necesidades ya previamente identificadas y afrontadas mediante políticas y prácticas de innovación educativa. Así, como objetivo general, pretendemos identificar cuáles de estos procesos de transformación en las escuelas están promoviendo su resiliencia y cómo se pueden generalizar y articular en procesos de fortalecimiento de éstas.

4. LA PANDEMIA COMO UNA OPORTUNIDAD PARA RESIGNIFICAR RELACIONES Y REDUCIR LA BRECHA DIGITAL

La investigación INCLUEDUX todavía está en curso, pero podemos avanzar ya algunos resultados y conclusiones preliminares sobre las políticas educativas en tiempos de pandemia. La urgencia del momento exigió de una especial celeridad a todos los niveles y en todas las áreas de atención a las personas, en especial el sector de la salud, el cual desde el primer momento fue consciente de la inmediatez de la acción y de la necesidad de un diseño efectivo para proceder a la búsqueda de una vacuna contra la covid-19. Dicho sector terminó por demostrar su capacidad operativa tanto en la planificación como en la obtención de resultados tangibles gracias a colaborar, planificar, innovar y obtener resultados concretos con el objetivo último de salvar vidas. Todo un ejemplo para el conjunto de la comunidad educativa, la cual tuvo que activar sus recursos y competencias para la colaboración y el trabajo en red para crear un ecosistema educativo robusto y sostenible que pudiese hacer frente a la crisis sanitaria y todas sus derivadas.

Los datos de nuestra investigación revelan con claridad que dichos procesos de colaboración se produjeron, dando lugar a nuevos formatos de relación y comunicación entre actores educativos que no habían trabajado conjuntamente con anterioridad. Se resignificaron en especial las relaciones entre familias y profesorado, dando lugar a un redescubrimiento como efecto colateral de las acciones de emergencia. Y todo eso tuvo lugar en el ámbito de concreción de los centros educativos. Cada escuela e instituto tuvo, de la noche a la mañana, que

reinventarse para seguir garantizando el derecho a la educación de su alumnado, desde la emprendeduría más genuina.

También debemos constatar que, si bien en un nivel micro, se produjeron nuevos marcos de relación y gestión, no sucedió lo mismo en un nivel macro. La administración educativa, en su conjunto, se vio claramente sobrepasada y falta de reflejos a la hora de dar respuestas inmediatas y efectivas en la emergencia de la crisis propiciada por la Covid-19. Es una constatación objetiva que la administración educativa, central y autonómica, en nuestro país demostró una escasa visión estratégica de la problemática sobrevenida en el sistema educativo y, por consiguiente, una débil capacidad de respuesta efectiva. De ahí la necesidad urgente e inaplazable por estimular la resiliencia del sistema educativo desde el ámbito de la innovación o reajuste curricular. Cuando nos planteamos el “feedback” que el impacto de la pandemia ha tenido en el sistema educativo; esto es las lecciones aprendidas por parte de las instituciones y los actores implicados en los contextos de la educación. No solamente referenciamos la interiorización de nuevas prácticas y la asunción de nuevos retos que el conjunto de los centros educativos ha ido evidenciando; sino que, también, y éste es nuestro inciso, lo que podemos denominar como “resiliencia sistémica”. Es decir, la necesaria e insoslayable respuesta que deben de proporcionar los máximos responsables políticos de las administraciones educativas; dicha respuesta se debe de articular a través de un innovador diseño de las actuales políticas educativas, más allá de las inversiones económicas en equipamientos y soportes técnicos. Dichas políticas que han quedado en entredicho, debido a la ineffectividad de sus respuestas en el periodo de la pandemia, y que el nuevo escenario post-pandémico demanda de un nuevo diseño de políticas públicas para el ámbito educativo más efectivo y pertinente, junto con una redefinición de los objetivos educativos dentro de una perspectiva en clave de cohesión social y de igualdad de género donde se vaya desactivando la actual brecha socio-digital. Lo que favorecerá, sin ningún género de dudas, la consolidación y el desarrollo definitivo del modelo de escuela inclusiva.

Esto es, la oportuna «socialización» en las diferentes tecnologías y herramientas digitales, se corresponde precisamente con la recomendación para que todas las políticas públicas educativas —tanto de la administración central como de la autonómica— diseñen y planifiquen las oportunas acciones encaminadas a ofertar una efectiva igualdad de oportunidades en el acceso a los recursos digitales, sin distinciones de clase, género, etc.

Así pues, observamos dicha discrepancia a la hora de reaccionar entre los niveles micro y macro del sistema educativo pusieron de manifiesto la importancia, así como la necesidad de reforzar el llamado “software social” en los contextos educativos. Dicho “software social” lo podemos entender como una urdimbre socio-estructural, en cuanto a una serie de acciones sociales encaminadas a una coparticipación activa parte de los diferentes agentes institucionales en colaboración activa con el tejido social de la comunidad. Es decir, la pandemia evidenció la debilidad del vínculo entre el nivel micro y macro. De ahí que se tenga que reclamar una serie de estrategias, planes y programas que garanticen y avalen unas políticas educativas articuladoras de recursos para la equidad social. Se trata en definitiva tanto de una disposición al compromiso social entre administración educativa y centros educativos, y una efectiva cooperación de todos los actores donde debe primar, en todo momento, el bien común y social de todos los ciudadanos (Alberich, 2016).

Finalmente, con respecto a las acciones de política educativa para manejar la brecha digital durante la pandemia, los datos también nos aportan un conjunto de resultados a considerar. Si bien constatamos anteriormente la parálisis y el colapso de la administración educativa en un primer momento, a diferencia de la agilidad que tuvieron los centros educativos, debemos constatar la inversión acelerada en infraestructuras de hardware que tuvo lugar. Los distintos gobiernos – central y autonómicos – llevaron a cabo un gran aumento del presupuesto destinado a las tecnologías digitales durante la pandemia, así lo constatan las direcciones de los centros educativos con los cuales hemos trabajado. Sin embargo, todas estas transformaciones no trajeron un cambio inmediato tanto en el profesorado en su conjunto, quizás debido a inercias y resistencias al cambio por parte de algún sector docente como a las competencias y comportamientos digitales de los destinatarios en escuelas e institutos. La rigidez de las instituciones, la educación familiar y las creencias culturales son tres factores significativos que aparecen como explicativos de este fenómeno: una mejora cuantitativa de las condiciones materiales no significa necesariamente una transformación cualitativa de los comportamientos digitales de la población. Las dinámicas de cambio socioeducativo siempre son a largo plazo, lo importante es tener claro qué dirección queremos imprimir al sistema educativo - política educativa- y con qué objetivos queremos trabajar -nuevos planes y programas educativos-.

Otro elemento que deseamos destacar de nuestros análisis es que fue posible un cambio profundo en el hardware digital debido al marco de política digital anterior. España ya estaba involucrada en transformaciones digitales antes de la pandemia

desde hace años, con especial foco en la brecha digital, y esto fue la garantía de un desarrollo acelerado. La pandemia no trajo innovación (introducir una nueva política digital) sino aceleración (avanzar más rápido hacia las metas esperadas). Y lo que también se aceleró fue el desarrollo de la competencia digital de la población adulta.

Dado que madres y padres fueron los principales actores para vincular la escuela y los estudiantes durante los momentos más duros del confinamiento, sus competencias digitales se convirtieron en clave. Los programas dedicados a aumentar las competencias digitales de los adultos y reducir la brecha digital adquirieron una gran importancia con respecto al pasado más inmediato. Y ahí la clase social, junto con la procedencia o identidad cultural -colectivo alumnado gitano- resultan explicativas de la diferencia de comportamientos. En un futuro próximo, sería importante aumentar el conocimiento sobre cómo la brecha digital se distribuye de manera diferente según la clase social y las identidades culturales (capital económico, capital cultural).

5. CONCLUSIONES PRELIMINARES

La implementación de políticas educativas en correspondencia con el modelo de escuela inclusiva conlleva de facto la mejora efectiva de toda la llamada infraestructura digital (acceso y uso de dispositivos, tabletas, etc.); de usos y prácticas propios de una cultura innovadora aplicada a la praxis docente virtual; de una dinámica constante de coordinación del sector con el resto de las administraciones intervinientes. Es muy importante el ir hacia una nivelación de los asimétricos estados en el que se encuentra el alumnado para poder acceder con un mínimo de garantías en la deseada socialización digital para todos los alumnos y alumnas. El desarrollo de estas políticas educativas, en clave de inclusión social, es lo que permitirá, en el actual estado el revertir el tremendo impacto que la pandemia de la Covid-19 ha tenido y sigue teniendo en nuestro sistema educativo.

La pandemia nos ha dejado clara la necesidad de una nueva cultura participativa tanto de la propia comunidad educativa como de los nuevos agentes sociales emergentes, en el diseño y planificación de un nuevo marco educativo que sustancie el principio de igualdad de oportunidades. Donde el conjunto de las instituciones educativas las que creen las condiciones efectivas para puesta en práctica de dicho principio para que se favorezca una mayor homogeneidad en la educación del alumnado en general, y del alumnado perteneciente a entornos socioeconómicos vulnerables en particular. Ya que una de las lecciones aprendidas del confinamiento

refiere que, en todo cambio de modelo o propuesta de mejora del sistema educativo, éste no se puede efectuar al margen de la comunidad y de sus recursos sociales – “software social”-. Las relaciones entre Administración y contextos comunitarios deben ser bidireccionales; construyendo, de este modo, un círculo virtuoso entre la reactividad socio-comunitaria y la reactividad del sistema educativo.

Concluimos, por lo tanto, el valor de un contexto cooperador y colaborativo, que conduzca hacia una mayor eficiencia educativa y técnica de nuestros actuales dispositivos y recursos docentes y metodológicos. Dentro de esta clave propositiva y de transformación de la realidad, se impone una labor pedagógica social previa que concientice la necesaria reversión de las desigualdades estructurales existentes. Debemos de repensar nuestro actual sistema educativo —más responsable socialmente— como factor vehicular de cohesión social. La cohesión social busca materializarse en el sistema educativo mediante el concepto de educación inclusiva. Es decir, pasando del lenguaje formal declarativo, propio de los marcos legislativos y disposiciones normativas, a la traducción en los hechos positivos que verifiquen un sistema educativo de calidad e inclusivo para todos los alumnos y alumnas; en el que los diferentes dispositivos de protección social cumplan con eficacia su cometido por lograr una sociedad más equitativa e inclusiva.

6. REFERENCIAS

- Alberich, T. (2016). *Desde las Asociaciones de Vecinos al 15M y las mareas ciudadanas (Breve historia de los movimientos sociales)*. Dykinson.
- Bonal, X. & Gonzalez, S. (2020). The Impact of Lockdown on the Learning Gap: Family and School Divisions in Times of Crisis. *International Review of Education*, 66, 635-655, <https://doi.org/10.1007/s11159-020-09860-z>
- Cardozo, M., Aimetta, C., & Marder, S. (2023). Inequidad educativa durante el aislamiento por covid-19 en Buenos Aires. *Íconos. Revista de Ciencias Sociales*, 75, 125-142. <https://doi.org/10.17141/iconos.75.2023.5291>
- Ek, J. & Cisneros, J. (2023). Experiencias de los docentes de educación primaria sobre el regreso a la escuela durante la pandemia por covid-19. *Revista Innova Educación*, 5(1), 143-157. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2023.05.010>
- Essomba, M. À.. (2021). Young leaders’ voices in leisure time educational institutions: narratives of participation, resilience and on covid-19 policies during the pandemic lockdown. *Youth Voice Journal*, December Special Issue, p. 56-75.
- Essomba, M. A. & Tarrés, A. (2023). Cultural minorities, inclusive education and digital accessibility during the COVID-19 in Catalonia (Spain). En Escudeiro, P.,

Escudeiro, N. & Bernardes, O. (eds.). *Advancing Equity and Inclusion Through Educational Technology*. IGI Global.

García, N., Rivero, M. L., & Ricis, J. (2020). Brecha digital en tiempo del COVID-19. *Revista Educativa HEKADEMOS*, 28, 76-85. <https://www.hekademos.com/index.php/hekademos/article/view/9>

Hurtado-Martín, M., López-Torres, L., Santín, D., Sicilia, G. & Simancas, R. (2023). El impacto del COVID-19 en el aprendizaje durante el confinamiento. *Educación XXI*, 26(1), 185-205. <https://doi.org/10.5944/educxx1.33047>

Kuric Kardelis, S., Calderón, D. & Sanmartín Ortí, A. (2021). Educación y brecha digital en tiempos del COVID-19. Perfiles y problemáticas experimentadas por el alumnado juvenil para afrontar sus estudios durante el confinamiento. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 14(1), 63-84. <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.14.1.18265> .

Leiva, P. & Merino Jara, C. (2022). La salud mental en una comunidad educativa en el contexto de crisis por COVID-19. *Revista INTEREDU. Investigación, Sociedad y Educación*, 1(6), 259-289. <https://doi.org/10.32735/S2735-652320220006119>

Sanchez-Olavarria, C. & Carro-Olvera, A. (2023). La política educativa para la educación básica a distancia en tiempos de pandemia. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 53(1), 285-312. <https://doi.org/10.48102/rlee.2023.53.1.543>

Subirats, J. (2015). Políticas urbanas e innovación social. Entre la coproducción y la nueva institucionalidad. Criterios de significatividad. En Subirats, J. & García Bernardos, A. (2015). *Innovación social y políticas urbanas en España. Experiencias significativas en las grandes ciudades*. Icaria.

UNESCO. (2020). *Education: from school closure to recovery*. Disponible online: <https://www.unesco.org/en/covid-19/education-response>

Van Dijk, J.A. (2017). Digital Divide: Impact of Access. En Rössler, P., Hoffner, C.A., & Zoonen, L. (eds.) *The International Encyclopedia of Media Effects*. <https://doi.org/10.1002/9781118783764.wbieme0043>

ENFOQUE COMPETENCIAL EN EL TRATAMIENTO DE LOS DEPORTES CONVENCIONALES A TRAVÉS DE LA HIBRIDACIÓN DE MODELOS PEDAGÓGICOS EN EDUCACIÓN FÍSICA

Augusto Hoyo-Guillot

Universidad de Granada

Kamal Mohamed-Mohamed

Universidad de Granada

Encarnación Ruíz-Montero

Universidad de Granada

Francisco Tomás González-Fernández

Universidad de Granada

1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN

1.1. Introducción

La inclusión de los deportes convencionales (Fierro et al., 2016) como fútbol, baloncesto o balonmano en la asignatura de Educación Física ha generado diferentes corrientes de opinión desde que configurara la escuela deportiva a finales del Siglo XIX (Torrebadella-Flix y Domínguez, 2018), generado un profundo debate alrededor de las virtudes y perjuicios que su tratamiento educativo conlleva, poniendo especialmente el foco en su excesiva competitividad o en su planteamientos metodológico proveniente del alto rendimiento con una mayor directividad y, por ende, escaso protagonismo del alumnado (Gutiérrez y Vivó, 2005). A ello se suman aspectos relacionados con el fenómeno deportivo, en un claro compromiso ético hacia la actividad físico-deportiva (Prat et al., 2019).

A consecuencia de ello, ya desde principios de los años noventa, fueron numerosos los autores que apostaron por un proceso de depuración deportiva (Babero, 1992), amparados en la reforma educativa (Devís y Peiró, 1997) abrió el tratamiento pedagógico del deporte desde una perspectiva inclusiva y orientada hacia la salud, promoviendo una modificación tanto de las reglas, como de los aspectos técnico-tácticos, permitiendo daptar la práctica a las posibilidades del alumnado, evitando una excesiva competitividad, con técnicas menos selectivas, ofreciendo posibilidades de éxito a todos y todas.

1.2. Justificación.

Los modelos pedagógicos “han llegado para quedarse”. Esta frase resume 40 años de un lento, pero imparable crecimiento de este planteamiento metodológico en el campo de la Educación Física (EF) en todo el mundo (Fdez-Río, Hortigüela y Pérez-Pueyo, 2018)

Es en este sentido por el que en los últimos años se han realizado diferentes propuestas dentro de los denominados Modelos Pedagógicos (Metzler, 2017) siendo numerosos los autores que abogan por una implantación generalizada de los mismos, de cara a realizar un tratamiento educativo adecuado de los juegos y deportes. De los numeros modelos planteados, en esta intervención didáctica se va a abordar una hibridación de dos modelos denominados “básicos o consolidados” (Fdez-Río, Hortigüela y Pérez-Pueyo, 2018), cuyas principales características quedan definidas a continuación:

Modelo Responsabilidad Personal y Social (Hellison, 2010; Pan y Cols, 2019):

- Integración: se promoverá la responsabilidad partiendo siempre de los elementos curriculares establecidos para el nivel en el que se pretende trabajar, los cuáles se indicarán en el siguiente epígrafe (Tabla I).
- Transferencia: dicha responsabilidad progresiva debe tener un grado de significatividad importante, es decir, será extrapolada a la realidad del alumnado, dentro de proyectos educativos relacionados con recreos activos, así como con otras asignaturas como lengua y literatura, a través del rol de prensa.
- Toma de decisiones: siendo ésta la mejor forma de promover la autonomía y responsabilidad, por lo que el alumnado tomará parte en la confección del producto final de la unidad.
- Relaciones docente/discentes: desde un proceso de aprendizaje interactivo en el que las relaciones entre alumno-profesor promueven la experiencia, honestidad y confianza.
- Progresión: se establecen 5 niveles de responsabilidad, graduadas desde las actitudes irresponsables, pasando por el respeto, la participación y el esfuerzo, la autonomía, el liderazgo y la empatía a través de diferentes estrategias y orientaciones para la consecución de cada uno de estos niveles (Tabla II) . Por la duración de la unidad, en esta hibridación se trabajarán de forma específica los tres primeros niveles. promoviendo principalmente el respeto, la participación y el esfuerzo colectivo.

Modelo Educación Deportiva o Sport Education (Siedentop, 2019; Guijarro y cols, 2020):

- Afiliación: el alumnado va a experimentar lo que conocemos como “pertenencia al grupo”, identificándolo con símbolos característicos como escudos, equipaciones o nombre del equipo, el cual se configurará a partir de grupos heterogéneos estables.
- Temporadas y competición: en este caso se va a implementar una disciplina deportiva tan conocida como es el fútbol sala, con reglas modificadas y condicionadas, a lo largo de 8 sesiones, a través de un planteamiento vertical en el que se va a tratar de transferir los diferentes principios tácticos del juego, permitiendo a los equipos preparar la competición preliminar y el evento final que hará las veces de producto final de la unidad de programación.
- Roles: se establecen roles como coach, PF (physical coach), manager, periodista y encargado/a de material, los cuáles permanecerán estables durante la temporada, si bien desarrollarán tareas en conjunto con el resto del equipo, siendo los que portan los cargos los líderes en dichas tareas.
- Registro de datos: se instaure un blog en el que el alumnado puede seguir los diferentes eventos desarrollados, normas instauradas y resultados de las competiciones llevadas a cabo.

2. CONCRECIÓN CURRICULAR

A continuación se van a detallar los elementos curriculares básicos que se han empleado para el desarrollo de esta unidad de programación, así como su situación de aprendizaje, la cual se concentra en un grupo de cuarto de ESO, si bien se puede adaptar a tercer curso, puesto que se trata de elementos curriculares que parten del Real Decreto de Enseñanzas Mínimas (RD 217/2022 de 29 de marzo) que tienen transferencia en cada uno de los cursos indicados. De esta forma, las relaciones entre los diferentes elementos curriculares de la unidad se presentan en el siguiente cuadro:

Criterios de evaluación y competencia específica	Principales saberes básicos	Competencias clave y descriptores
1.2 Incorporar de forma autónoma los procesos de activación corporal, autorregulación y dosificación del	A: Vida activa y saludable: Cuidado del cuerpo: calentamiento específico autónomo. Prácticas	CCL3, STEM2, CD4, CPSAA4.

<p>esfuerzo, alimentación saludable, educación postural, relajación e higiene durante la práctica de actividades motrices, interiorizando las rutinas propias de una práctica motriz saludable y responsable (Competencia específica 1)</p>	<p>peligrosas, mitos y falsas creencias en torno al cuerpo y a la actividad física. Salud mental: exigencias y presiones de la competición. Análisis crítico de su presencia en los medios de comunicación.</p>	
<p>2.3 Evidenciar control y dominio corporal al emplear los componentes cualitativos y cuantitativos de la motricidad de manera eficiente y creativa, resolviendo problemas en todo tipo de situaciones motrices transferibles a su espacio vivencial con autonomía. (Competencia Específica 2)</p>	<p>C. Resolución de problemas en situaciones motrices. -Toma de decisiones: resolución de la acción/tarea en situaciones cooperativas. -Creatividad motriz: creación de retos y situaciones-problema con resolución.</p>	<p>CPSAA5, CE2, CE3</p>
<p>3.2 Cooperar o colaborar en la práctica de diferentes producciones motrices y proyectos para alcanzar el logro individual y grupal, participando con autonomía en la toma de decisiones vinculadas a la asignación de roles, la gestión del tiempo de práctica y la optimización del resultado final. (Competencia Específica 3)</p>	<p>D. Autorregulación emocional e interacción social en situaciones motrices -Autorregulación emocional: control de estados de ánimo. Habilidades volitivas y capacidad de superación. -Habilidades sociales: estrategias de negociación y mediación. - Respeto a las reglas: juego limpio en los distintos niveles de deporte y actividad física</p>	<p>CCL5, CPSAA1, CC3.</p>

Cuadro I: elementos curriculares

3. TRANSPOSICIÓN DIDÁCTICA

A continuación se van desarrollar las diferentes sesiones que componen esta unidad, estructurada en tres momentos (Encuentro, acción motriz y balance) donde se obvian los aspectos genéricos de las mismas, para indicar los elementos más relevantes que influyen en el desarrollo de los modelos aplicados.

Principales tareas		Estregias MRPS	Fases MED
Sesión 1	<ul style="list-style-type: none"> -Encuentro: pregunta reflexión ¿Son los partidos de fútbol del recreo educativos? -Principal: evaluación inicial a través de circuito con cuñas técnicas y tácticas. Creación equipos heterogéneos. Tarea reto para sesión: prueba técnica grupal. -Balance: identificar líderes para asignar primeros roles (coach y PF) 	<p>Fase I: respeto derecho y sentimientos de los demás.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Principios acuerdo para consenso equipo y asignar roles. - Plan emergencia ante conflictos (cara/cruz). 	<p>Equipos: heterogéneos de 5 componentes máximo.</p> <p>Afiliación: completar ficha equipo donde indicar nombre, color, escudo.</p> <p>Roles: determinar líder equipo para establecer figura coach</p>
Sesión 2	<ul style="list-style-type: none"> - Juego intencionado: atrapa la bandera. - Juego 8 pases: comenzar pases con la mano. Apoyos en exterior. Ocupación racional espacio de juego. - Últimos minutos entrenamiento autónomo pruebas técnicas en circuito. 	<ul style="list-style-type: none"> -Banco reflexión: mediante rúbrica grupos autoevalúan su nivel de autorregulación emocional (CE 3.2). -Contador insultos: cada equipo controla faltas respeto. 	<p>Asignar Rol preparador físico: elabora calentamiento general y específico, así como vuelta a la calma (heteroevaluación sesión 7 rúbrica CE 1.2).</p>
Sesión 3	<ul style="list-style-type: none"> - Juego intencionado: polis y cacos. - Calentamiento específico con pruebas técnicas. - Juego puertas móviles: establecer número pases y recibir en zonas de puntuación en esquinas de campo. Se introducen 2 comodines. Pisar balón impide robo. - Reflexión participación componentes equipos. 	<p>Nivel II: participación y esfuerzo.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Limitar toques a mejores jugadores. - Premiar buenas acciones tácticas. - Aumentar puntos si reciben jugadores menos habilidosos. 	<p>Rol prensa: decálogo fairplay en vídeo (tablets) con 10 mensajes para fomentar respeto, participación y esfuerzo (CE 3.2) que se elaborará con la colaboración de la profesora de lengua y se subirá al blog.</p>
Sesión 4	<ul style="list-style-type: none"> - Juego intencionado: zorros, gallinas y culebras. - Prueba técnica cooperativa: 5 pruebas (conducción zigzag y slalom, pases entre conos, 10 toques y tiros a puerta). La calificación es cooperativa: media todos componentes grupo. Coevalúan otros equipos (CE 2.3). 	<ul style="list-style-type: none"> - Dar mayores oportunidades a jugadores menos habilidosos. - Establecer móviles que sean más fáciles de manejar (balón voley). 	<p>Afiliación; se elabora una pequeña coreografía estilo hakka para presentar al equipo en los torneos.</p>
Sesión 5	<ul style="list-style-type: none"> - Juego intencionado: pilla-pilla con pases. - Juego táctico: ultimate fut y variantes. Recibir en zonas de marca es gol. Mejorar progresión. - Coevaluación: rúbrica basada en GPAI (Game Performance Assesment Instrument; Aguilar, 2016). CE 2.3. 	<p>Cada equipo propone reglas fairplay: acciones respeto compañeros y árbitro, grada animación, menor número tarjetas, equipos que más cooperan.</p>	<p>Rol árbitro: debe determinar normas y posibles premios y sanciones para incentivar participación, cooperación, respeto y esfuerzo.</p>

Sesión 6	-Calentamiento competición. -Torneo preliminar: se enfrentan todos contra todos en partidos rápidos de 8 minutos. - Vuelta a la calma y reflexión reglas y normas establecidas.	Nivel III: autonomía y liderazgo en la puesta en práctica del torneo preliminar.	Se reúne comité competición (managers) para determinar puntuaciones fair play e incidencias.
Sesión 7	Juego intencionado: la muralla con pases. - Entrenador/a de cada equipo diseña sesión de entrenamiento en coordinación con docente para mejorar los aspectos técnico-tácticos más importantes.	Entrenamiento con mayor autonomía a cargo del entrenador.	Rol manager puede hacer cambios en plantilla para compensar equipos.
Sesión 8 (2 horas)	Torneo final Fútbol Modificado. - Calentamientos autónomos. - Desarrollo torneo: 2 grupos en función de niveles de desempeño en torneo preliminar. - Entrega de trofeos por clasificación y juego limpio.	Puesta en práctica del torneo con mayor independencia asumiendo cada rol su papel.	Evento final: actividad complementaria a parque con zonas deportivas al aire libre donde se desarrolla torneo final con reglas fairplay contra otro grupo del mismo nivel.

Cuadro II: sesiones.

4. CONCLUSIÓN

En esta propuesta se ha tratado de indentificar, desde una vertiente práctica, cómo llevar a cabo una hibridación de dos modelos pedagógicos de candente actualidad, siendo numerosas las publicaciones que los contemplan (Evangelio et al., 2016) pero pocas las propuestas que concretan cómo transferir estos conocimientos al aula, salvando ese abismo teórico práctico propio de nuestra asignatura (Blázquez, 2013). Este planteamiento metodológico resulta fundamental de cara a integrar los deportes colectivos en la Educación Física (Hortigüela-Alcalá et al., 2016) siendo numerosas las propuestas metodológicas que aquí no se indican pero que tienen aún mayor cabida si cabe, dentro de los modelos pedagógicos planteados por Metzler (2017), como son los planteamientos horizontales comprensivos, como el Teaching Games fo Undersanding (TGfU) o el aprendizaje cooperativo (AC), que parten de una concepción global de la práctica, así como desde un enfoque basado en competencias clave, tal y como se establece en la legislación actual (LOMLOE 3/2020 de 29 de diciembre), que permiten establecer relaciones con otras asignaturas, fomentar la evaluación formativa, formadora e integradora, así como un Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) desde un tratamiento que fomenta la inclusión no sólo del

alumnado con necesidades específica de apoyo educativo (ANEAE) sino de todos y cada uno de los componentes del grupo.

5. REFERENCIAS

- Aguilar Sánchez, J., Martín Tamayo, I., & Chiroso Ríos, L. J. (2016). La evaluación en educación física a través del " Game Performance Assessment Instrument"(GPAI). *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 42(2), 7-19.
- Barbero, J. I. (1992). En torno a la concepción idealista del deporte educativo. *RIFOP: Revista interuniversitaria de formación del profesorado: continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales*, (15), 43-54.
- Blázquez, D. (2013). Diez competencias docentes para ser mejor profesor de educación física. *La gestión didáctica de la clase*. Barcelona: Inde.
- Evangelio, C., González-Villora, S., Serra-Olivares, J., & Pastor-Vicedo, J. (2016). El Modelo de Educación Deportiva en España: una revisión del estado de la cuestión y prospectiva. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 16(1), 307–324.
- Fierro Suero, S., Haro Morillo, A., & García Montilla, V. (2017). Los deportes alternativos en el ámbito educativo. *E-Motion: Revista De Educación, Motricidad E Investigación*, (6), 40-48. <https://doi.org/10.33776/remo.v0i6.2800>
- Guijarro, E., Rocamora, I., Evangelio, C., & VÍllora, S. G. (2020). El modelo de Educación Deportiva en España: una revisión sistemática. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (38), 886-894.
- Hellison, D. (2010). *Teaching personal and social responsibility through physical activity*. Human Kinetics.
- Hortigüela-Alcalá, D., Fernández-Río, J., & Pérez-Pueyo, A. (2016). Efectos del planteamiento docente en la enseñanza del fútbol sobre el clima de aula. Percepciones de alumnado y profesorado. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 16(1), 295–306.
- Méndez-Giménez, A., Fernández-Río, J., & Méndez-Alonso, D. (2015). Modelo de educación deportiva versus modelo tradicional: efectos en la motivación y deportividad. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte/International Journal of Medicine and Science of Physical Activity and Sport*, 15(59), 449-466.
- Metzler, M. (2017). *Instructional models in physical education*. Taylor & Francis.
- Prat, Q., Camerino, O., Castañer, M., Andueza, J., & Puigarnau, S. (2019). El modelo pedagógico de responsabilidad personal y social como motor de innovación en educación física. *Apunts. Educación física y deportes*, 2(136), 83-99.

Siedentop, D., Hastie, P., & Van der Mars, H. (2019). Complete guide to sport education. Human Kinetics.

Torrebadella-Flix, X. T., & Montes, J. A. D. (2018). El deporte en la educación física escolar. La revisión histórica de una crítica inacabada. Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación, (34), 403-411.

SEGURANÇA E PROTEÇÃO DE CRIANÇAS E JOVENS EM ÂMBITO ESCOLAR E COMUNITÁRIO: UM ESTUDO EM CINCO CONCELHOS DO CENTRO DE PORTUGAL

Edgar Correia Campos

Universidade de Vigo

Instituto Politécnico de Viseu

Paula Xavier

Instituto Politécnico de Viseu

Maria João Amante

Instituto Politécnico de Viseu

Susana Fonseca

Instituto Politécnico de Viseu

1. INTRODUÇÃO

A segurança e proteção de crianças e jovens são valores transversais aos vários artigos da Convenção sobre os Direitos da Criança (1989). Defender a infância e a juventude, promovendo o desenvolvimento integral, é um dever cívico, institucional e político, que deve incluir dimensões como a educação, a saúde e a cidadania (Gersão & Sacur, 2021). A sociedade está longe de um pleno cumprimento dos direitos das crianças e jovens e urge continuar a trabalhar com esse propósito (Gonçalves, 2018). Com o objetivo de aferir o cumprimento dos direitos das crianças e jovens em Portugal e de implementar ações concretas nesse âmbito, a Comissão Nacional de Promoção dos Direitos e Proteção de Crianças e Jovens (CNPDP CJ) criou o Projeto ADÉLIA (CNPDP CJ, s.d.). Na fase do diagnóstico do Projeto, foram disseminados questionários junto de crianças, jovens, entidades e famílias. Do questionário implementado junto de jovens de 5 concelhos da região centro de Portugal, resultaram os dados alvo de análise no presente trabalho.

2. METODOLOGIA

2.1. Design do estudo

Com um design do tipo quantitativo, o estudo tem o objetivo de compreender as percepções dos/as jovens no que respeita à sua segurança e proteção em âmbito escolar e comunitário, procurando encontrar diferenças nessas percepções em função das características sociodemográficas. Para isso, partiu-se do problema: em que

medida o sexo, a idade e o nível de escolaridade influenciam a percepção dos/as jovens relativamente à sua segurança e proteção, em âmbito escolar e comunitário, em 5 concelhos do centro de Portugal?. Nessa linha, construíram-se algumas hipóteses: o sexo e o nível de escolaridade influenciam a percepção dos/as jovens relativamente à sua segurança e proteção em âmbito escolar e comunitário; há correlação significativa entre a idade e a percepção dos/as jovens relativamente à sua segurança e proteção em âmbito escolar e comunitário (Field, 2009).

2.2. Participantes

A amostra era de conveniência e constituída por 888 jovens, 535 do sexo feminino (60,2%), 349 do sexo masculino (39,3%) e 4 que preferiram não responder (0,5%) de escolas de 5 concelhos do centro de Portugal (NUTS II). Os respondentes tinham idades compreendidas entre os 12 e os 18 anos, com média de 14,99 e desvio-padrão de 1.56. No que respeita ao nível de ensino, 521 frequentavam o 3º ciclo do ensino básico (58,7%) e 367 o ensino secundário (41,3%).

2.3. Instrumento

O questionário destinado aos/às jovens do 3º ciclo e secundário (“Questionário 6A: Ferramenta de diagnóstico para jovens”) era constituído por 82 itens. Continha, na sua parte inicial, 3 itens de caracterização sociodemográfica (idade, sexo e nível de ensino). O questionário continha, depois, secções de itens baseados nos direitos da criança (Brincadeira e Lazer, Participação e Cidadania, Segurança e Proteção, Saúde, Educação, Vida Pessoal). Para resposta à maioria dos itens (73 afirmações), foi proposta uma escala de 3 pontos (Completamente verdade, Nem sempre, Não é verdade ou não acontece). Existia também a possibilidade de resposta “Não sei”. No final de cada secção, encontrava-se ainda um espaço para respostas abertas destinado a comentários sobre a respetiva secção/direito. Para este estudo, além dos itens de caracterização sociodemográfica, foi tida em conta a totalidade dos itens (com resposta em escala) da secção/direito da Segurança e Proteção (1. Eu sinto-me seguro/a quando uso o autocarro ou outros transportes públicos; 2. É seguro eu caminhar ou andar de bicicleta na rua; 3. Na escola, eu nunca tenho medo que outras crianças/jovens me possam fazer mal; 4. Na minha escola há muitas lutas entre crianças/jovens; 5. Quando eu me sinto em perigo, eu sei a quem me dirigir para pedir ajuda; 6. A minha mãe ou o meu pai já falaram comigo sobre como utilizar a internet; 7. Eu sei que há riscos em utilizar a internet) e 2 itens da secção/direito da Vida Pessoal (8. Já tive uma situação onde outras/os jovens me bateram fora da

escola e 9. Nunca me ofereceram drogas na escola ou fora da escola), que estão intimamente ligados à secção anterior e, por isso, ao tema global do estudo (segurança e proteção em âmbito escolar e comunitário). Grande parte dos itens estava formulada em sentido positivo, sendo que, quanto mais as respostas se aproximassem do ponto “Completamente verdade”, melhores seriam os resultados. Porém, os itens 4. e 8. (que configuravam situações negativas) careciam de pontuação invertida dos itens.

2.4. Procedimentos

A CNPDPCJ, juntamente com outras entidades com experiência na área da infância e juventude, construiu e testou previamente os questionários (elaborados em formato on-line). A explicação do propósito do Projeto ADÉLIA, a seleção da amostra (critério de exclusividade do 3º ciclo e secundário) e todos os trâmites inerentes à aplicação do questionário foram concretizados, em várias instituições de ensino básico e secundário dos 5 concelhos, pelos/as técnicos/as, com formação realizada para esse efeito, das respetivas Comissões de Proteção de Crianças e Jovens. Assegurou-se o anonimato e confidencialidade dos dados. O questionário, antes do início das secções de itens, continha o consentimento informado para que os/as possíveis respondentes tivessem conhecimento dos objetivos e manifestassem concordância quanto à participação. Para os/as respondentes menores de idade, foi requerida autorização aos/às respetivos/as encarregados/as de educação. Os questionários foram aplicados no ano letivo de 2020/2021, tendo os/as jovens respondido voluntariamente e em formato on-line.

2.5. Análise dos dados

Realizou-se análise estatística descritiva e inferencial. Para tal, recorreu-se ao SPSS, versão 29 da IBM, assumindo como grau de confiança 95% ($p < 0,05$) (Moreno & Morcillo, 2019). Atribuiu-se rótulo de valor a cada um dos pontos da escala de resposta (Completamente verdade – 3, Nem sempre – 2, Não é verdade ou não acontece – 1, e os valores contrários para os itens 4. e 8.), tendo sido consideradas valores omissos todas as respostas que se colocavam no ponto “Não sei” da escala (Marôco, 2018). Nenhuma variável apresentava distribuição normal, pelo que se recorreu aos testes não-paramétricos para a análise inferencial (Field, 2009). Analisaram-se as variáveis dependentes (itens de 1. a 9.), separadamente, em função do sexo e do nível de escolaridade (U de Mann-Whitney) e em função da idade (correlação não-paramétrica com rho de Spearman) (Marôco, 2018).

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na Tabela 1 encontram-se os resultados da análise estatística descritiva global das respostas aos 9 itens selecionados. Dos dados, destaca-se um número considerável de jovens que não se sente completamente seguro ao usar autocarro ou outros transportes públicos (item 1.) e a andar a caminhar ou de bicicleta na rua (item 2.). No “Estatísticas APAV: Relatório Anual 2022” a Associação Portuguesa de Apoio à Vítima (APAV, 2023) refere ter recebido, só no ano de 2022, 19 queixas de violência em transportes públicos e 1342 em locais públicos, factos que significam que estes meios e locais poderão configurar espaços inseguros, gerando o medo da população em geral. Da mesma forma, é alta a percentagem de jovens que assume ter medo que outros/as jovens lhes possam fazer mal em contexto escolar (item 3.).

É preocupante, também, que muito menos de metade dos/as jovens afirme nunca haver lutas na escola entre crianças ou jovens (item 4.). O estudo de Rosário et al. (2017) já tinha apontado para números elevados de bullying físico, sobretudo entre rapazes, em âmbito escolar. Segundo o Relatório Anual de Segurança Interna – Ano 2022 (Sistema de Segurança Interna, 2023), de Portugal, as forças de segurança registaram, em 2022, 6067 ocorrências em ambiente escolar (aumento de 35% face a 2021). De acordo com o “School Violence and Bullying: Global Status Report” da United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO, 2017), o bullying é a forma mais frequente de violência em contexto escolar. A este propósito, é muito grave que 99 jovens da amostra tenham tido pelo menos uma situação em que foram batidos por outros/as jovens fora da escola (item 8.) e que haja uma percentagem tão elevada de jovens que refira que já lhes foram oferecidas drogas dentro ou fora da escola (item 9.). O “School Violence and Bullying: Global Status Report” confirma a existência de escolas em que as drogas são mais frequentes, associando esse facto a contextos tendencialmente mais desfavorecidos (UNESCO, 2017). Há ainda jovens que não sabem a quem pedir ajuda quando estão em perigo (item 5.). Segundo Ferreira e Anes (2018), no período da adolescência, contar com o suporte de figuras de referência, sobretudo em situações mais complexas, constitui um verdadeiro fator de proteção, conduzindo a melhores níveis de bem-estar.

Tabela 1*Análise descritiva global das respostas aos itens*

Item	V. Omissos(%)	n(%)			M	DP
		Completamente verdade	Nem sempre	Não é verdade		
1.	75(8,45)	478(53,83)	273(30,74)	62(6,98)	2,5	0,6
					1	4
2.	18(2,03)	566(63,74)	277(31,19)	27(3,04)	2,6	0,5
					2	5
3.	36(4,05)	509(57,32)	225(25,34)	118(13,29)	2,4	0,7
					6	3
4.	132(14,87)	105(11,82)	322(36,26)	329(37,05)	2,3	0,7
					0	0
5.	32(3,60)	647(72,86)	178(20,05)	31(3,49)	2,7	0,5
					2	2
6.	20(2,25)	680(76,58)	86(9,68)	102(11,49)	2,6	0,6
					7	8
7.	6(0,68)	852(95,94)	27(3,04)	3(0,34)	2,9	0,2
					6	1
8.	40(4,50)	99(11,15)	27(3,04)	722(81,31)	2,7	0,6
					4	6
9.	26(2,93)	355(39,98)	39(4,39)	468(52,70)	1,8	0,9
					7	7

Os aspetos mais positivos que se podem depreender desta análise descritiva estão relacionados com o acompanhamento parental relativamente ao uso da Internet por parte dos/as jovens (item 6.) e o conhecimento destes últimos sobre os riscos inerentes (item 7.). No estudo de Maidel e Vieira (2015), a maioria dos/as pais/mães preferia mobilizar estratégias de acompanhamento, diálogo e orientação do que utilizar estratégias mais restritivas face ao uso da Internet por parte dos/as filhos/as, reconhecendo benefícios claros para ambas as partes. Para Monteiro e Osório (2015), envolver as crianças e jovens, desde tenra idade, no aprofundamento crítico e na compreensão do mundo da Internet é o melhor meio de sensibilização e prevenção.

A Tabela 2 apresenta os resultados do U de Mann-Whitney utilizado para testar os valores dos vários itens (variáveis dependentes) em função do sexo. Encontraram-se diferenças significativas na segurança sentida ao usar autocarro ou outro transporte público (item 1.), apresentando o sexo masculino ($M=2,59$; $DP=0,64$; posto médio [PM]: 437,61) maior segurança do que o sexo feminino ($M=2,46$; $DP=0,63$; PM: 385,07). Verificaram-se diferenças significativas quanto à segurança sentida ao andar a caminhar ou de bicicleta na rua (item 2.), com o sexo masculino a sentir também maior segurança ($M=2,77$; $DP=0,44$; PM: 489,39) do que o sexo feminino

($M=2,52$; $DP=0,58$; $PM: 397,74$). Neste âmbito, parece importante considerar o que diz o relatório “Violência contra as mulheres: um inquérito à escala da União Europeia” (Agência dos Direitos Fundamentais da União Europeia, 2014), nomeadamente o facto de 53% das mulheres da União Europeia terem medo de ser agredidas, física ou sexualmente, em determinadas situações ou certos lugares, evitando estes últimos (o medo da criminalidade e as consequências desse medo na vida dos homens são tendencialmente menores), e de haver ainda maior receio de sofrer agressões físicas ou sexuais em locais públicos e mais medo de ser agredida por pessoa desconhecida por parte das mulheres mais novas do que das mais velhas.

Tabela 2

U de Mann-Whitney dos valores dos itens em função do sexo

Item	1	2	3	4	5	6	7	8	9
U	88077,50	70866,00	75902,00	65696,00	85726,00	79530,50	91443,00	77863,50	86966,50
p	<0.001	<0.001	<0.001	0,270	0,688	<0.001	0,547	<0.001	0,646

Foram notadas diferenças significativas no que diz respeito ao nunca terem medo de que, na escola, outras crianças ou jovens lhes possam fazer mal (item 3.), com o sexo masculino a apresentar novamente melhores valores ($M=2,56$; $DP=0,68$; $PM: 455,43$) do que o sexo feminino ($M=2,39$; $DP=0,75$; $PM: 405,17$). Nesta linha, no relatório HBSC de 2022, intitulado “A Saúde dos Adolescentes Portugueses em Contexto de Pandemia”, os/as autores/as concluem que os rapazes se sentem mais seguros na escola do que as raparigas (Gaspar et al., 2022). Na análise do item 6., referente à mãe ou pai conversarem com o/a jovem sobre o uso da Internet, verificaram-se diferenças significativas com o sexo feminino ($M=2,75$; $DP=0,57$; $PM: 451,35$) a apresentar melhores valores do que o sexo masculino ($M=2,54$; $DP=0,79$; $PM: 403,87$). O estudo de Barroso (2022) também apresenta resultados no mesmo sentido. Há ainda diferenças significativas quanto ao facto de os/as jovens terem tido uma situação em que foram batidos por outros/as jovens fora da escola (item 8.), com o sexo feminino a ter melhores valores ($M=2,79$; $DP=0,59$; $PM: 438,83$) do que o sexo masculino ($M=2,64$; $DP=0,73$; $PM: 400,24$), concordando com o estudo de Pinto (2023).

A Tabela 3 apresenta os resultados do U de Mann-Whitney utilizado para testar os valores dos vários itens (variáveis dependentes) em função do nível de escolaridade.

Tabela 3*U de Mann-Whitney dos valores dos itens em função do nível de escolaridade*

Item	1	2	3	4	5	6	7	8	9
U	80986, 50	88675, 50	86202, 00	48809, 00	84154, 50	88798, 00	93407, 50	80010, 00	80185, 00
p	0,944	0,327	0,473	<0,001	0,650	0,312	0,350	0,002	0,002

Há diferenças estatisticamente significativas relativamente à percepção de que na escola há muitas lutas entre pares (item 4.), com os/as jovens do secundário a notar menos esse facto ($M=2,52$; $DP=0,61$; $PM: 443,45$) do que os/as jovens do 3º ciclo ($M=2,12$; $DP=0,71$; $PM: 329,48$). No mesmo sentido, vão as diferenças significativas relacionadas com alguma situação em que os/as jovens tenham sido batidos por outros/as jovens fora da escola (item 8.), com os/as do secundário com melhores valores ($M=2,83$; $DP=0,53$; $PM: 443,91$) do que os/as do 3º ciclo ($M=2,67$; $DP=0,72$; $PM: 411,25$). Há ainda diferenças significativas quanto ao nunca terem sido oferecidas drogas aos/às jovens dentro ou fora da escola (item 9.), com o secundário novamente com melhores valores ($M=1,99$; $DP=0,97$; $PM: 459,52$) do que o 3º ciclo ($M=1,78$; $DP=0,96$; $PM: 411,60$). De facto, Carvalhosa (2010) aponta para uma diminuição da violência na escola à medida que aumenta o nível de escolaridade.

Verificaram-se ainda correlações significativas positivas entre a idade e os itens 4. e 9. Assim, quanto maior a idade, maior a percepção de segurança no autocarro ou outros transportes públicos ($\rho =0,141$; $p<0,001$) e maior a percepção de que nunca foram oferecidas aos/às jovens drogas dentro ou fora da escola ($\rho =0,071$; $p=0,038$).

A este propósito, e ainda que não seja um facto linear, é expectável que, na fase da adolescência, e ao aumentar a proximidade da fase de jovem adulto, os/as jovens desenvolvam maior capacidade de abstração, sentido crítico e se sintam mais preparados e seguros socialmente (Anastácio & Nobre, 2015; Paixão et al., 2018). Se for o caso, estes são dados positivos. Verificou-se ainda correlação significativa negativa entre a idade e o item 6. Por isso, quanto maior a idade, menor a percepção de que a mãe ou o pai falam com os/as jovens sobre como utilizar a Internet ($\rho =-0,085$; $p=0,013$). Já no estudo de Barroso (2022) se verificou esta percepção de progressivo menor envolvimento dos/as pais/mães nas tarefas educativas à medida que a idade vai aumentando. Neste sentido, e ainda que se devam respeitar as fases desenvolvimentais características da adolescência, é impreterível que os/as

cuidadores/as continuem a desempenhar as suas funções educativas e de suporte, assumindo-se como claras figuras de referência (Monteiro & Osório, 2015).

4. CONCLUSÕES

Há muitos/as jovens que se sentem inseguros/as em transportes e locais públicos. Apesar de consideradas por muitos/as jovens como locais seguros, as escolas são para muitos/as outros/as lugares de violência, de exposição ao risco e de medo. As raparigas são quem sente maior insegurança nos vários contextos educativos e comunitários. Neste sentido, é indispensável incluir a perspetiva de género no desenho de políticas públicas e projetos e procurar efetivamente erradicar situações de violência e discriminação contra as mulheres a nível público e privado. Os/as jovens do 3º ciclo percecionam maiores índices de violência e de exposição à droga dentro e fora da escola do que os/as do secundário. Urge encontrar estratégias que aumentem a sensação de segurança e proteção desde idades mais precoces. Os resultados não são passíveis de generalização, mas são indicadores muito relevantes para os contextos analisados. Sugere-se a realização de estudos futuros, com abordagens qualitativas, para explorar os significados por detrás das diferenças encontradas.

Agradecimentos: CI&DEI (Centro de Estudos em Educação e Inovação), Portugal.

5. REFERÊNCIAS

- Agência dos Direitos Fundamentais da União Europeia (2014). *Violência contra as mulheres: um inquérito à escala da União Europeia: Síntese dos resultados*. Agência dos Direitos Fundamentais da União Europeia. <https://doi.org/10.2811/61606>
- Anastácio, S., & Nobre, L. (2015). A relação entre a vinculação ao pai e à mãe e a empatia no início da adolescência. *Revista de Psicologia da Criança e do Adolescente*, 6(1), 109-123. <https://doi.org/10.34628/0jdp-w141>
- Associação Portuguesa de Apoio à Vítima. (2023). *Estatísticas APAV: Relatório Anual 2022*. APAV. https://apav.pt/apav_v3/images/pdf/Estatisticas-APAV_Relatorio-anual-2022.pdf
- Barroso, S. (2022). *Parentalidade e Direitos da Criança: Um Estudo Centrado nas Crianças e Famílias do Distrito do Porto* [Dissertação de mestrado, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto]. Repositório Aberto da Universidade do Porto. <https://hdl.handle.net/10216/145325>

Carvalhosa, S. (2010). *Prevenção da Violência e do Bullying em Contexto Escolar*. Climepsi Editores

Comissão Nacional de Promoção dos Direitos e Proteção de Crianças e Jovens. (s.d.). *Programas e Projetos: Programas Co-Financiados: Adélia - Apoio à Parentalidade Positiva*. <https://www.cnpdpcj.gov.pt/adelia-apoio-a-parentalidade-positiva>

Convenção sobre os Direitos da Criança. (1989). https://www.unicef.pt/media/2766/unicef_convenc-a-o_dos_direitos_da_crianca.pdf

Ferreira, C. A., & Anes, E. M. (2018). Saúde escolar em jovens adolescentes: fatores de proteção. *Revista INFAD De Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 83–90. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2018.n1.v2.1173>

Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS* (3.^a Ed.). Sage Publications.

Gaspar, T., Guedes, F. B., Cerqueira, A., Gaspar de Matos, M., & Equipa Aventura Social (2022). *A Saúde dos Adolescentes Portugueses em Contexto de Pandemia – Dados Nacionais 2022 - Dados nacionais do estudo HBSC 2022*. Equipa Aventura Social. https://aventurasocial.com/wp-content/uploads/2022/12/HBSC_Relato%CC%81rioNacional_2022-1.pdf

Gersão, E., & Sacur, B. M. (2021). Promoção de Direitos e Proteção de Crianças e Jovens: Passado, Presente e Caminhos de Futuro. In R. Francisco & H. Rebelo (Coord.), *Atores e Dinâmicas no Sistema de Promoção e Proteção de Crianças e Jovens* (pp. 62-82) Universidade Católica Editora.

Gonçalves, J. L. (2018). *Breve história do direito das crianças e dos jovens*. Edições Vieira da Silva

Maidel, S., & Vieira, M. L. (2015). Mediação parental do uso da internet pelas crianças. *Psicologia em Revista*, 21(2), 293-313. <https://doi.org/10.5752/P.1678-9523.2015V21N2P292>

Marôco, J. (2018). *Análise estatística. Com utilização do SPSS* (7.^a Ed.). Edições Sílabo, Lda.

Monteiro, A. F., & Osório, A. J. (2015). Novas tecnologias, riscos e oportunidades na perspetiva das crianças. *Revista Portuguesa de Educação*, 28(1), 35-57. <https://doi.org/10.21814/rpe.7049>

Moreno, L., & Morcillo, A. (2019). *Estatística Descritiva*. Universidade Estadual de Campinas. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.15977.44649>

Paixão, R., Patias, N., & Dell’Aglia, D. (2018). Autoestima e Sintomas de Transtornos Mentais na Adolescência: Variáveis Associadas. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 34(e34436). <https://doi.org/10.1590/0102.3772e34436>

Pinto, A. (2023). *Um olhar aos direitos das crianças e dos jovens no concelho de Ponte de Sor* [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Portalegre]. Repositório Comum. <http://hdl.handle.net/10400.26/44693>

Rosário, A. C., Candeias, A., & Melo, M. (2017). Violência entre pares na adolescência: Um estudo com estudantes no início e no final do 3.º ciclo do ensino básico. *PSICOLOGIA*, 31(2), 57–68. <https://doi.org/10.17575/rpsicol.v31i2.1153>

Sistema de Segurança Interna. (2023). *Relatório Anual de Segurança Interna 2022*. <https://www.portugal.gov.pt/pt/gc23/comunicacao/documento?i=relatorio-anual-de-seguranca-interna-2022->

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2017). *School Violence and Bullying: Global Status Report*. UNESCO. <https://doi.org/10.54675/POIV1573>

EDUCACIÓN PARA LA PAZ EN EL CONTEXTO EDUCATIVO DESDE UNA MIRADA RESTAURATIVA

Isabel Alonso-Rodríguez

Universidad de La Laguna

1. INTRODUCCIÓN

Existe una preocupación creciente por el incremento de conflictos escolares que derivan en violencia, y afectan a las instituciones educativas, a la calidad de la educación y, sobre todo, al clima de convivencia pacífica y armónica (Soto et al., 2018). En la actualidad, los problemas de violencia en los centros educativos amenazan la convivencia pacífica (Pacheco-Salazar, 2018), los datos revelan que el 17% de los estudiantes españoles, notificaron haber sido acosados varias veces al mes (OECD, 2019). En esta línea, el estudio nacional que elabora el Observatorio para España de Bullying Sin Fronteras, notificó que entre marzo de 2020 y marzo de 2021 se detectaron 6.229 casos, revelando el aumento a un 22%, respecto al año 2019-2020.

Desde el año 2004, se han creado distintos “Observatorios de Convivencia” en la mayoría de las Comunidades Autónomas (Ruiz-Ruiz et al., 2021). Son organismos que asumen funciones generales como la coordinación, la consulta, el análisis y la evaluación del estado de la convivencia escolar, para que, desde este conocimiento se puedan organizar actividades con carácter preventivo, difundir buenas prácticas y publicar documentos e instrumentos que faciliten la comprensión general de los hechos relacionados con la convivencia escolar, además de proporcionar aplicaciones y soluciones de carácter práctico dentro de las aulas (Rivas, 2011). Es primordial que la convivencia se construya diariamente fomentando para ello las relaciones positivas con los demás y con el entorno basadas en el respeto de los derechos humanos, la igualdad, la solidaridad y la responsabilidad (Pérez-Jorge et al., 2016; Ruiz-Ruiz et al., 2021; Rodríguez-Jiménez et al., 2020; Gómez et al., 2002; Jorge et al., 2020; Medero et al., 2021; González-Contreras et al., 2021; Grado, 2018; Rodríguez et al., 2022).

Tras demostrarse la ineficacia de las medidas punitivas y que el fracaso escolar deriva en un menor rendimiento académico, una menor participación, mayor absentismo, comportamientos de riesgo e incluso al abandono escolar (Mansfield et al., 2018), desde los centros educativos se apuesta por incorporar prácticas con un

enfoque restaurativo que aboguen por la convivencia positiva, rompiendo así, con el paradigma punitivo y sancionador como única vía de gestión de los conflictos (Soto et al., 2018).

Este estudio pretende identificar la percepción que tiene el alumnado de la ESO de violencia escolar que pueden ocurrir en su centro, tras recibir charlas informativas y participar en actividades relacionadas con la gestión de los conflictos.

2. CONTEXTUALIZACIÓN

2.1. Paradigma restaurativo en el contexto escolar

Educar para la convivencia es uno de los principales retos del sistema educativo y de la sociedad en su conjunto, ya que, en muchas ocasiones, la violencia que tiene lugar en los centros educativos es el reflejo de lo que ocurre fuera de ellos. Muchas de las agresiones de los jóvenes a sus iguales están vinculadas con la carencia de habilidades y estrategias para resolver adecuadamente los conflictos. Para ello, se diseñan alternativas centradas en informar sobre la seguridad escolar y la prevención de la violencia (Fierro-Evans, 2013), además de implementar programas y planes de convivencia que tienen como finalidad reducir la violencia escolar (Álvarez et al., 2009).

Estévez et al., (2019) en una revisión de los estudios sobre prevención e intervención en acoso escolar y ciberacoso evidenciaron la eficacia de los mismos. Algunos de estos programas son, por ejemplo: JAHSO (Jugando y aprendiendo habilidades sociales) que es un programa lúdico centrado en las habilidades sociales, para la intervención y prevención de la ansiedad social y del acoso escolar. Los resultados de este estudio revelan un elevado grado de eficacia en la disminución de la ansiedad social y en la disminución de las conductas de acoso escolar (Caballo et al., 2011). Otro ejemplo es el Programa de intervención psicológica para la disminución y prevención del acoso escolar, que se fundamenta en la promoción de las habilidades sociales siendo una potente herramienta que contribuye a reducir las situaciones de acoso escolar al desarrollar o mejorar en el alumnado las habilidades sociales necesarias para la relación social pacífica y la resolución asertiva de conflictos, atenuando los comportamientos agresivos (Calderero, 2014).

Además de estos programas, un gran número de escuelas se han alejado de la disciplina escolar punitiva y han comenzado a incorporar enfoques de justicia

restaurativa para prevenir los conflictos, el acoso y la violencia escolar (Sandwick et al., 2019), construyendo relaciones y la reintegración social (Carbajal, 2013). Desde los años 90 en países como Nueva Zelanda, Reino Unido, Canadá, Australia y Estados Unidos, entre otros, se incorporan exitosamente en los contextos educativos las prácticas restaurativas y la mirada restaurativa (Grado, 2018). El uso de enfoques restaurativos mejora la convivencia escolar fomentando el desarrollo de las habilidades de comunicación, el respeto mutuo, la tolerancia, la inclusión, creando entornos positivos con la participación de toda la comunidad educativa y restaurando las relaciones (Arrellano, 2008; Ortega y Del Rey, 2006).

3. METODOLOGÍA

3.1. Diseño

En este estudio participó el alumnado de ESO de un colegio concertado y de un colegio privado. Para el caso del centro privado, en el horario de tutoría recibieron sesiones orientadas a la educación en valores, autoestima, manejo emocional y charlas informativas sobre acoso escolar y convivencia positiva. En diciembre del año 2021 se administró un cuestionario para evaluar el efecto de la intervención desarrollada en el centro para analizar los efectos sobre la percepción de la violencia y convivencia escolar.

3.2. Participantes

Participaron un total de 84 alumnos y alumnas de la ESO, de entre 11 y 17 años, pertenecientes a un centro escolar ubicado en la ciudad de Vigo, de los cuales el 51, 2 % eran varones.

3.3. Instrumentos

Para la recogida de información se empleó una escala con el objetivo de obtener información sobre cuestiones relacionadas con las situaciones conflictivas que sucedían en el centro:

a. La Escala de Violencia Escolar fue adaptada por Estévez et al., (2005) en España y se aplica a adolescentes escolares. El instrumento consta de 19 reactivos tipo likert de cinco opciones de respuesta: 1-Nunca, 2-Casi nunca, 3-Algunas veces, 4-Bastantes veces, 5-Muchas veces.

b. Para determinar el perfil de la muestra se tuvieron presente datos de identificación muestral (sexo, edad y curso escolar).

3.4. Procedimiento

Se seleccionó un centro que implementaba actividades favorecedoras de una convivencia positiva. El contacto fue hecho telefónicamente y por correo electrónico, con la conformidad del equipo directivo y del profesorado, se aplicó la Escala de Violencia Escolar. Antes de comenzar a rellenar el cuestionario, se procedió a explicar en líneas generales el estudio y se les garantizó el anonimato y la libertad de participación. Los tutores responsables de los cursos permanecieron en clase apoyando al equipo técnico que desarrollaba la experiencia.

3.5. Análisis de datos

Los datos obtenidos fueron analizados estadísticamente con el programa SPSS versión 25. Se ajusta de un estudio descriptivo de corte experimental.

4. RESULTADOS

Los resultados se presentan referidos a la consistencia interna y estadísticos descriptivos de la muestra total y promedio de las respuestas de Conductas Predelictivas.

4.1. Consistencia interna y estadísticos descriptivos de la muestra total

En primer lugar, se realizó el análisis de fiabilidad para la Escala de Violencia, mediante la prueba Alfa de Cronbach, obteniendo un resultado de 0,80. Los resultados de las medias de la escala puntúa inferior a 2 (Tabla 1).

Tabla 1

Estadísticos descriptivos y Alpha de Crombach para la escala

Escala	Nº elementos	Nº participantes	Mín.	Máx.	Media	Desv. típ.	α Cronbach
Escala Violencia Escolar	19	84	1,00	2,58	1,43	,35	0,80

4.2. Promedio de las respuestas de la Escala de Violencia Escolar

Además, se realizan las medias para la escala y los resultados pueden oscilar entre los valores 1 y 5 (Tabla 2).

Tabla 2

Percepción de la violencia escolar del alumnado de ESO

Escala de Violencia Escolar	MEDIA
1-He pintado o dañado las paredes del colegio/IES	1,12
2-He robado objetos de mis compañeros o de la escuela	1,02
3-He insultado o tomado el pelo a propósito a los profesores	1,35
4-He dañado el coche de los profesores	1,00
5-He hecho equivocarse a un/a compañero/a de clase en los deberes o tareas a propósito	1,31
6-He agredido/pegado a los compañeros del colegio	1,20
7-He incordiado o fastidiado al profesor/a en clase	1,65
8-He roto los cristales de las ventanas del colegio/ Instituto	1,01
9-He insultado a compañeros/as de clase	1,61
10-He provocado conflictos y problemas en clase	1,30
11-He respondido agresivamente a mis profesores/as	1,40
12-He roto apuntes y trabajos de mis compañeros/as	1,01
13-He provocado conflictos entre mis compañeros/as	1,13
14-Alguien del colegio/instituto me miró con mala cara	2,57
15-Algún compañero me insultó o me pegó	1,73
16-Algún compañero me robó algo	1,50
17-Se burlaron de mí en clase o me hicieron daño	1,73
18-Alguien del colegio/instituto se metió con mi familia	1,38
19-Alguien del colegio/instituto me echó las culpas de algo que yo no había hecho	2,06

La mayoría de los resultados de esta escala puntúan con valores promedios inferiores a 2 salvo los ítems: “Alguien del colegio/instituto me miró con mala cara” con una $M=2,57$ y “Alguien del colegio/instituto me echó las culpas de algo que yo no había hecho” con una $M=2,06$. Las puntuaciones inferiores a 2 referidos muestran resultados bajos para ítems sobre violencia, agresiones o conflictos escolares como por ejemplo: “He agredido/pegado a los compañeros del colegio”, “He provocado conflictos y problemas en clase”, “He provocado conflictos entre mis compañeros/as” y “He respondido agresivamente a mis profesores/as”.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Más del 15% de los estudiantes españoles han manifestado haber sido acosados más de una vez al mes (OECD, 2019), estos datos revelan que se siguen produciendo episodios de violencia en los centros escolares y que van en aumento (Pacheco-Salazar, 2018). Las medidas tradicionales punitivas han demostrado ser ineficaces (Mansfield et al., 2018) y los centros educativos se han visto en la necesidad de incorporar estrategias democráticas y pacíficas a la hora de resolver conflictos.

Durante las últimas décadas, los centros escolares se han dedicado a aplicar programas de prevención de la violencia escolar, centrados en reducir las conductas violentas y de acoso escolar, y mejorar las habilidades sociales necesarias para facilitar las relaciones interpersonales y la resolución adecuada de conflictos. Entre las actividades desarrolladas en los centros escolares, han destacado aquellas que se han centrado en mejorar las habilidades sociales para favorecer las relaciones sociales y la comunicación asertiva.

Las prácticas restaurativas son estrategias que han sido significativamente útiles en el campo educativo como medio para resolver los conflictos ya que fortalecen la cultura de diálogo y negociación pacífica creando entornos positivos, a través de dinámicas de interacción social individual o grupal. El uso del paradigma restaurativo ha permitido el desarrollo de habilidades comunicativas, el respeto mutuo, la tolerancia, la inclusión, la toma de conciencia y la responsabilidad evidenciándose más efectivo que el uso de medidas punitivas (Arrellano, 2008; Ortega y Del Rey, 2006; Soto et al., 2018).

La violencia escolar es un asunto complejo, y el mejor tratamiento es la prevención en los centros educativos involucrando a toda la comunidad educativa. La prevención de la violencia escolar empleando una mirada restaurativa, es el foco central al que deben dirigirse los esfuerzos de toda la sociedad, ya que mejora la integración escolar y aboga por una escuela inclusiva y no violenta (Ruiz-Ruiz et al., 2021; Rodríguez-Jiménez et al., 2020; Jorge et al., 2020; Medero et al., 2021; González-Contreras et al., 2021).

Los resultados de este estudio proporcionan datos interesantes que pueden favorecer el diseño y desarrollo de actividades que se implementen durante más tiempo. Los datos obtenidos muestran rechazo hacia la violencia escolar al recibir formación en

prácticas restaurativas, se recomienda en futuros estudios, considerar el paradigma restaurativo como alternativa efectiva ante la violencia escolar.

6. REFERENCIAS

- Álvarez, D., Álvarez, L., Núñez, J. C., Rodríguez, C., González, J. A. y González, P. (2009). Efectos sobre la conflictividad escolar de un programa de educación en resolución de conflictos en tutoría. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 9(2), 189-204.
- Arrellano, N. (2008). Violencia entre pares escolares (bullying) y su abordaje a través de la mediación escolar y los sistemas de convivencia. *Revista Informe de Investigaciones Educativas*, 22(2), 211-230.
- Caballo, V. E., Calderero, M., Carrillo, G. B., Salazar, I. C. y Iruña, M. J. (2011). Acoso escolar y ansiedad social en niños (II): una propuesta de intervención en formato lúdico. *Psicología Conductual*, 19(3), 611-626.
- Calderero, M. (2014). *Diseño y evaluación de la eficacia de un programa de intervención psicológica para la disminución y prevención del acoso escolar (bullying)* (tesis doctoral). Universidad de Granada.
- Carbajal, P. (2013). Convivencia democrática en las escuelas. Apuntes para una reconceptualización. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(2), 13-35.
- Estévez, E., Flores, E., Estévez, J. F. y Huéscar, E. (2019). Programas de intervención en acoso escolar y ciberacoso en educación secundaria con eficacia evaluada: una revisión sistemática. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 51(3), 210-225.
- Estévez, E., Musitu, G. & Herrero, J. (2005). The influence of violent behavior and victimization at school on psychological distress: the role of parents and teachers. *Adolescence*, 40(157), 183-196.
- Fierro-Evans, M. C. (2013). Convivencia inclusiva y democrática: Una perspectiva para gestionar la seguridad escolar. *Sinéctica*, (40), 01-18.
- Gómez, C., Matamala, R., y Alcocer, T. (2002). La convivencia escolar como factor de calidad. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5(1), 1-6.
- González Contreras, A. I., Pérez-Jorge, D., Rodríguez-Jiménez, M. D. C., & Bernadette-Lupson, K. (2021). Peer bullying in students aged 11 to 13 with and without special educational needs in Extremadura (Spain). *Education 3-13*, 49(8), 945-956.
- Grado, À. (2018). La convivència positiva a l'escola des d'una mirada restaurativa. *ÀÀF Àmbits de Psicopedagogia i Orientació*, (49), 80-90.

- Jorge, D. P., López, B. H., Domínguez, Y. M., Salmaso, I., y Rana, S. (2019). El bullying desde los ojos del profesorado. La percepción del bullying por el profesorado de educación primaria, secundaria y bachillerato. En *Investigación comprometida para la transformación social: actas del XIX Congreso Internacional de Investigación Educativa* (pp. 41-49). Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica (AIDIPE).
- Mansfield, K.C., Fowler, E., & Rainbolt, S. (2018). The potential of restorative practices to ameliorate discipline gaps: The story of one high school's leadership team. *Educational Administration Quarterly*, 54(2), 303-323.
- Medero, F. B., Mackwicz, J., Szarota, Z., y Pérez-Jorge, D. (2021). *Educación para la paz, la equidad y los valores*. Octaedro.
- OECD (2019). PISA 2018 Results (Volume I): What Students Know and Can Do, PISA, OECD Publishing, Paris.
- Ortega, R. y Del Rey, R. (2006). La mediación escolar en el marco de la construcción de la convivencia y la prevención de la violencia. *Avances en supervisión educativa*, (2).
- Pacheco-Salazar, B. (2018). Violencia escolar: la perspectiva de estudiantes y docentes. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(1), 112-121.
- Pérez-Jorge, D., Márquez Domínguez, Y., Gutiérrez Barroso, J., Díaz González, C. M. & Marrero Morales, S. (2016). Environmental education as a key element for values education. *British Journal of Education, Society & Behavioural Science*, 16(3), 1-8.
- Pérez-Jorge, D., Alonso-Rodríguez, I., Ariño-Matero, E., & Rodríguez-Jiménez, M. D. C. (2022). Prevention of school conflict in a Mexican primary school from an integrative and restorative perspective. *Education 3-13*, 50(6), 816-830. <https://doi.org/10.1080/03004279.2021.1914126>
- Rivas, F. A. G. (2011). La normativa sobre convivencia escolar en España. *Amazónica*, 6(1), 149-185.
- Rodríguez, I. A., Jorge, D. P., Herrera, A. I. G., y Contreras, A. I. G. (2022). Percepción de las familias ante la resolución de conflictos empleando métodos restaurativos en el contexto escolar. En *Responsabilidad social para la inclusión* (pp. 116-130). Dykinson.
- Rodríguez-Jiménez, M. D. C., González Contreras, A. I., Ruiz Ruiz, J., & Pérez-Jorge, D. (2020). Teachers' beliefs about bullying, analysis to reorient teacher training. *Humanities & Social Sciences Reviews*, 8(5), 294-306.
- Ruiz-Ruiz, J., Pérez-Jorge, D., García, L. A. G., & Lorenzetti, G. (2021). *Gestión de la Convivencia*. Octaedro.

Sandwick, T., Hahn, J. W., & Hassoun Ayoub, L. (2019). Fostering community, sharing power: Lessons for building restorative justice school cultures. *Education Policy Analysis Archives*, 27(145), 1-32.

Soto, E. E. O., de Celayarán, O. F., y Morillo, R. M. (2018). Prácticas restaurativas en la educación: una metodología por conocer. *Mundo Recursivo*, 1(1), 112-127.

GESTIÓN DE CONFLICTOS MEDIANTE LA IMPLEMENTACIÓN DE LOS CÍRCULOS RESTAURATIVOS EN EL CONTEXTO ESCOLAR

Isabel Alonso-Rodríguez

Universidad de La Laguna

David Pérez-Jorge

Universidad de La Laguna

Xoana Reguera López de la Osa

Universidad de Vigo

Eva Ariño-Mateo

Universidad de Valencia

1. INTRODUCCIÓN

El currículo actual aboga por una educación integral del alumnado y una correcta convivencia escolar, menos conflictiva, más respetuosa y democrática (Informe Delors, 1996). Este informe sugiere que la educación a lo largo de la vida debe abarcar ámbitos como: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser y la convivencia escolar es uno de los retos clave en educación para aprender a vivir juntos y aprender a vivir con los demás (Villalobos, 2017). Es necesario hacer un tratamiento y gestión positiva de los conflictos empleando métodos no violentos en las escuelas (Del Rey et al., 2009; Ruiz-Ruiz et al., 2021), y enseñar estrategias al alumnado para fomentar su desarrollo integral mediante la educación en valores (Pérez-Jorge, 2010; Pérez-Jorge, et al., 2016; Ochoa, et al. 2018; Jorge et al., 2019 y Rodríguez-Jiménez et al., 2020; Pérez-Jorge et al., 2022). Esta perspectiva ha impulsado el número de investigaciones, proyectos y evaluaciones dirigidas a atenuar la violencia en los centros educativos, además del diseño de nuevas políticas públicas (Pérez-Jorge et al., 2021; Pérez-Jorge, et al., 2020; Fierro-Evans y Carbajal-Padilla, 2019).

Cada vez más, se apuesta por orientar la gestión de conflictos hacia enfoques restaurativos (Sandwick et al., 2019), y se recurre a la implementación de la justicia restaurativa por su énfasis en la reparación del daño, abordando las causas del conflicto y priorizando la construcción de relaciones sanas (Rodríguez et al., 2022). Las prácticas restaurativas fomentan que niños y adolescentes aprendan de las situaciones conflictivas asumiendo responsabilidades, reparando los daños causados y restaurando las relaciones sociales (Grado, 2018). Los programas de justicia

restaurativa incluyen diversas prácticas restaurativas abriendo así un abanico de posibilidades para tratar la violencia en los centros educativos (McCluskey, 2010).

Entre estas prácticas se encuentran la mediación, la conciliación, los círculos restaurativos, las conversaciones informales, el aprendizaje socio-emocional, y el apoyo a la salud mental, entre otros (Pérez-Jorge et al., 2021; Sandwick et al., 2019). Este estudio analiza el efecto y la repercusión de la formación específica sobre la gestión de conflictos empleando prácticas restaurativas en alumnado de ESO de un centro educativo de Vigo.

2. CONTEXTUALIZACIÓN

2.1. Prácticas restaurativas en las sesiones de educación física

Se formó al alumnado en modelos restaurativos empleando una metodología activa y dinámica, mediante la participación en talleres lúdico-prácticos enfocados a la educación en valores, autoestima, diálogo, trabajo cooperativo, desarrollo de habilidades sociales y gestión emocional. Además, se desarrollaron talleres enfocados al conocimiento y aplicación, mediante prácticas dirigidas, de modelos restaurativos de mediación, justicia restaurativa y círculos restaurativos, entre otros. Dichos talleres se llevaban a cabo en horario de clase de la asignatura de Educación Física dos días a la semana donde cada sesión tenía de duración 50 minutos.

El desarrollo de la metodología activa empleada en el aprendizaje de las prácticas restaurativas se centró en dos estrategias esenciales: los círculos restaurativos y la mediación.

La profesora de educación física (EF), en colaboración con la orientadora, iniciaba y finalizaba cada sesión empleando los círculos restaurativos. La profesora recordaba las normas, lanzaba una pregunta, por ejemplo ¿te has sentido aceptado e integrado por tu grupo durante la actividad de balomnado?. Teniendo como finalidad motivar la intervención y respuesta del alumnado, y garantizando que el alumnado se sintiera escuchado (Fierro et al., 2010). Para seguir el orden y respetar el turno de palabra se facilitaba un objeto que los alumnos se debían ir pasando de una persona a otra del círculo y que otorga la palabra y la escucha de los demás sin poder interrumpir y sólo la persona que tuviera el objeto tenía derecho a hablar (Costello et al., 2010). Se pretendía crear vínculos emocionales entre el alumnado y profesorado facilitando espacios y momentos para la conversación positiva. Cuando existía un problema en

el aula, se permitía el uso de círculos restaurativos para reflexionar sobre el conflicto y encontrar una solución conjunta (Gelabert, 2020). Si ante un conflicto las personas implicadas no buscaban solución, se planteaba un proceso de mediación o justicia restaurativa donde, con el apoyo de una tercera persona neutral, se intentaba que la persona ofendida y la ofensora resolvieran el desacuerdo empleando el diálogo (Pulido et al., 2013; Ruiz-Ruiz et al., 2021).

3. METODOLOGÍA

3.1. Diseño

El programa se implementó con cada grupo de alumnos/as entre los meses de enero y junio del año 2021 en las sesiones de educación física (EF), (2 horas semanales). En diciembre del año 2021 se administró un cuestionario para evaluar el efecto de la intervención desarrollada y analizar los efectos sobre la percepción de la violencia y convivencia escolar.

3.2. Participantes

Participaron un total de 109 alumnos y alumnas de la ESO de un centro educativo ubicado en la ciudad de Vigo, con edades comprendidas entre 11 y 17 años. El 50,5 % fueron chicos y el 49,5 % chicas.

3.3. Instrumentos

Para la recogida de información se empleó la Escala de Convivencia Escolar (Del Rey et al., 2017) compuesta por 50 ítems de valoración tipo Likert de cinco niveles de respuesta (0 indicaba desacuerdo total y 4 acuerdo total). La fiabilidad de la prueba informada fue de 0,94. (Alfa de Cronbach).

Para el análisis de datos se estimaron como variables independientes las variables sociodemográficas de sexo, edad y curso escolar.

3.4. Procedimiento

El equipo investigador planteó al equipo directivo del centro que participó, la implementación de un programa de prevención de conflictos aplicando los círculos restaurativos para el fomento del clima de convivencia. El centro y familias

aceptaron participar y facilitó la planificación para la implementación de las tareas y actividades durante el curso escolar.

Al finalizar la actividades y tareas asignadas se procedió a administrar las pruebas de evaluación, garantizando el anonimato de las respuestas. Durante 30 minutos el alumnado que participó en la experiencia respondió a la prueba. Los tutores responsables de los cursos permanecieron en clase apoyando al equipo técnico que desarrollaba la experiencia.

3.5. Análisis de datos

Se trata de un estudio descriptivo de corte cuasiexperimental. Los datos obtenidos fueron analizados estadísticamente con el programa SPSS versión 25.

4. RESULTADOS

Se calculó la percepción de convivencia escolar usando el promedio de las respuestas de la Escala de Convivencia (Tabla 1).

Entre los resultados se destacan algunos ítems como “Los profesores/as se llevan bien entre ellos” y “Los profesores/as evitan que nos burlemos unos de otros”; ambos con una puntuación media de 3,24; “Los padres se llevan bien con los profesores/as”; $M=3,07$. En cuanto a la visión sobre ellos mismos, consideraron que cumplían las normas ($M=3,20$), respetaban la opinión de los demás, aunque no la compartieran ($M=3,01$) y sentían que tenían amigos ($M=3,37$).

Tabla 1

Percepción del alumnado de Educación Secundaria sobre la Convivencia Escolar.

Escala Convivencia Escolar	MEDIA
1-Los profesores/as se llevan bien entre ellos	3,24
2-He tenido miedo de venir a la escuela	0,42
3-Dentro del centro hay problemas de vandalismo	1,13
4-Hay buenas relaciones entre los profesores/as y alumnos/as	2,73
5-Los alumnos/as nos llevamos bien	2,90
6-Algún compañero/a me ha golpeado	0,69
7-Los padres se llevan bien con los profesores/as	3,07
8-Hay peleas en las que la gente se pega	1,25
9-Aprendo	3,16
10-Las familias del alumnado se implican en las actividades	2,46

11-Algún compañero/a me ha insultado	1,59
12-Mis compañeros/as me ayudan cuando lo necesito	2,86
13-Hay niños/as que no dejan dar clase	2,63
14-Los profesores/as son respetados	2,80
15-Me he sentido amenazado/a	0,48
16-Hay alumnos/as que no respetan las normas	2,23
17-Me uno a las actividades que realizan los demás	2,76
18-Los profesores/as son ejemplo de buenas relaciones	3,07
19-Me han robado	0,75
20-Hay niños/as que siempre están metidos en peleas	1,76
21-Los profesores/as evitan que nos burlemos unos de otros	3,24
22-Me he sentido excluido, aislado o rechazado por compañeros/as	0,86
23-Los profesores/as sólo explican para los listos/as de la clase	0,69
24-Algunos alumnos/as destrozan el material y las instalaciones	1,49
25-Los profesores/as nos ayudan a resolver nuestros problemas	2,72
26-Mis compañeros/as se interesan por mi	2,66
27-Mis profesores/as me ayudan cuando lo necesito	3,08
28-Expreso y defiendo mis opiniones sin dañar a los demás	2,79
29-Dejo trabajar a los demás sin molestarlos	3,09
30-He golpeado a algún compañero/a	0,58
31-Sólo cumplo las normas que me convienen	1,05
32-Las normas de los profesores son injustas	1,40
33-Caigo bien entre mis compañeros/as	3,00
34-Pido la palabra y espero turno para hablar	2,84
35-He excluido o rechazado a algún compañero/a	0,76
36-Mis padres se llevan bien con mis profesores/as	3,25
37-Cuántas veces te han castigado	1,08
38-Me gusta trabajar en grupo	2,50
39-Cumplo las normas	3,20
40-Hay profesores que castigan siempre a los mismos	2,31
41-Los profesores/as valoran mi trabajo y me animan a mejorar	2,76
42-Ayudo a mis compañeros/as en lo que necesitan	2,92
43-Interrumpo la clase porque me aburro	0,87
44-He amenazado a otra persona o metido miedo a otra persona	0,38
45-Respeto la opinión de los demás, aunque no la comparta	3,01
46-Siento que tengo amigos/as	3,37
47-Me aburro	2,29
48-Los profesores hacen actividades son aburridas	2,05
49-He insultado a algún compañero/a	1,07
50-Hay niños/as a los que los profesores/as les tienen manía	2,14

En los ítems relacionados con faltas de respeto, exclusión social, violencia y agresiones como, por ejemplo: “He tenido miedo de venir a la escuela”, “Algún compañero/a me ha golpeado”, “He golpeado a algún compañero/a”, “He amenazado a otra persona o metido miedo a otra persona”, “Me he sentido excluido, aislado o rechazado por compañeros/as” y “He excluido o rechazado a algún compañero/a”, puntuaron por debajo de 0,90.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Es primordial que la convivencia se construya diariamente fomentando para ello las relaciones positivas con los demás y con el entorno basadas en el respeto de los derechos humanos, la igualdad, la solidaridad y la responsabilidad (Grado, 2018). El alumnado que participó en este estudio y que recibió formación específica para la mejora de la convivencia y abordaje pacífico de los conflictos desde una mirada restaurativa, evidenció el uso y manejo adecuado de las técnicas aprendidas lo que mejoró su expectativa hacia la gestión positiva de conflictos. En este sentido se manifestaron mejor las expectativas hacia la necesidad e importancia de la convivencia pacífica.

Durante las últimas décadas, el número de centros escolares que han aplicado programas de mejora de la convivencia y prevención, ha aumentado significativamente a nivel mundial (McCluskey, 2010). La sensibilización y formación del alumnado en torno a la resolución pacífica de los conflictos debe ser parte de su contenido formativo porque favorece su desarrollo integral, consolida la cultura del respeto y fomenta valores afines a la convivencia y de respeto a las diferencias (Pérez-Jorge, 2010; Pérez-Jorge, et al., 2016; Ochoa, et al. 2018; Jorge et al., 2019 y Rodríguez-Jiménez et al., 2020; Pérez-Jorge et al., 2022). Es fundamental recuperar la voz del alumnado como actores-autores de la convivencia escolar (Fierro et al., 2010), los beneficios de las prácticas restaurativas en la gestión de los conflictos derivados de la convivencia escolar, requieren de un esfuerzo por replantear el modelo de intervención que se han venido llevando a cabo en los centros escolares, y apostar por modelos más ecológicos y formativos.

A modo de conclusión, se puede afirmar que las prácticas restaurativas favorecen, en el alumnado, una visión positiva de la convivencia escolar, respecto a las relaciones entre alumnado, profesorado y familias.

6. REFERENCIAS

- Costello, B., Wachtel, J., & Wachtel, T. (2010). *Restorative circles in schools: Building community and enhancing learning*. Bethlehem, PA: International Institute for Restorative Practices.
- Del Rey, R., Casas, J. A. y Ortega-Ruiz, R. (2017). Desarrollo y validación de la Escala de Convivencia Escolar (ECE). *Universitas Psychologica*, 16(1), 1-11.
- Del Rey, R., Ortega, R. y Feria, I. (2009). Convivencia escolar: fortaleza de la comunidad educativa y protección ante la conflictividad escolar. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23(3), 159-180.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Informe de la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. Santillana. UNESCO.
- Fierro, C., Carbajal, P. y Martínez-Parente, R. (2010). *Ojos que sí ven: Casos para reflexionar sobre la convivencia en la escuela*. México: SM.
- Fierro-Evans, C. y Carbajal-Padilla, P. (2019). Convivencia Escolar: Una revisión del concepto. *Psicoperspectivas*, 18(1), 9-27.
- Gelabert, J. (2020). Las prácticas restaurativas en las sesiones de Educación Física: Una herramienta para la reducción de las conductas disruptivas. *Didacticae: Revista de Investigación en Didácticas Específicas*, (7), 86-102.
- Grado, À. (2018). La convivència positiva a l'escola des d'una mirada restaurativa. *ÀAF Àmbits de Psicopedagogia i Orientació*, (49), 80-90.
- Jorge, D. P., López, B. H., Domínguez, Y. M., Salmaso, I., y Rana, S. (2019). El bullying desde los ojos del profesorado. La percepción del bullying por el profesorado de educación primaria, secundaria y bachillerato. En *Investigación comprometida para la transformación social: actas del XIX Congreso Internacional de Investigación Educativa* (pp. 41-49). Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica (AIDIPE).
- Mccluskey, G. (2010). Restoring the possibility of change? A restorative approach with trouble and troublesome young people. *International Journal of School Disaffection*, 7(1), 19-25.
- Ochoa, B. E. B., Villadiego, Y. M. D. y Lara, I. M. M. (2018). A convivir se aprende: Estrategia pedagógica para mejorar la convivencia escolar. *Hexágono pedagógico*, 9(1), 29-49.
- Pérez-Jorge, D., Márquez Domínguez, Y., Gutiérrez Barroso, J., Díaz González, C. M. & Marrero Morales, S. (2016). Environmental education as a key element for values education. *British Journal of Education, Society & Behavioural Science*, 16(3), 1-8.

- Pérez-Jorge, D. (2010). *Actitudes y concepto de la diversidad humana: un estudio comparativo en centros educativos de la isla de Tenerife* (Doctoral dissertation, Universidad de La Laguna).
- Pérez-Jorge, D., Alonso-Rodríguez, I., Ariño-Matero, E., & Rodríguez-Jiménez, M. C. (2022). Prevention of school conflict in a Mexican primary school from an integrative and restorative perspective. *Education 3-13*, 1-15. <https://doi.org/10.1080/03004279.2021.1914126>
- Pérez-Jorge, D., Rodríguez-Jimenez, M. C., González-Contreras, A.I. & Ruiz-Ruiz, J. (2020). Teachers's beliefs about bullying, analysis to reorient teaching training. *Humanities & Social Sciences Reviews*, 8(5), 294-306.
- Pulido, R., Martín-Seoane, G., y Lucas-Molina, B. (2013). Orígenes de los Programas de Mediación Escolar: Distintos enfoques que influyen en esta práctica restaurativa. *Anales de psicología*, 29(2), 385-392.
- Rodríguez, I. A., Jorge, D. P., Herrera, A. I. G., & Contreras, A. I. G. (2022). Percepción de las familias ante la resolución de conflictos empleando métodos restaurativos en el contexto escolar. In *Responsabilidad social para la inclusión* (pp. 116-130). Dykinson.
- Rodríguez-Jiménez, M. D. C., González Contreras, A. I., Ruiz Ruiz, J., & Pérez-Jorge, D. (2020). Teachers' beliefs about bullying, analysis to reorient teacher training. *Humanities & Social Sciences Reviews*, 8(5), 294-306.
- Ruiz-Ruiz, J., Pérez-Jorge, D., García, L. A. G., & Lorenzetti, G. (2021). *Gestión de la Convivencia*. Octaedro.
- Sandwick, T., Hahn, J. W., & Hassoun Ayoub, L. (2019). Fostering community, sharing power: Lessons for building restorative justice school cultures. *Education Policy Analysis Archives*, 27(145).
- Villalobos, M. R. H. (2017). Convivencia Escolar para el aprendizaje y buen trato de todos: Hacia una mejor comprensión del concepto. *Cultura Educación y Sociedad*, 8(2), 9-20.

USO PROBLEMÁTICO DE TIKTOK EN ESTUDIANTES DE TERCER CICLO DE PRIMARIA Y PRIMER CICLO DE SECUNDARIA

Silvia María Rueda Echevarría y Carlos Herruzo Pino

Universidad de Córdoba

1. INTRODUCCIÓN

No cabe duda de que Internet se ha convertido en una herramienta de interacción social y de comunicación muy importante que ha transformado nuestras vidas en muchos sentidos (Yellowlees y Marks, 2007) siendo las redes sociales uno de los elementos más demandados de Internet (Prieto y Moreno, 2015), sobre todo entre los más jóvenes, quienes han crecido con fácil acceso a ellas a través de los dispositivos móviles y los ordenadores (Ivie et al., 2020). Las redes sociales están presentes en sus vidas como un elemento indisoluble, lo cual ha supuesto una revolución en la forma en que estos se relacionan (Modrzyński, 2021). Según este mismo autor, son 3800 millones las personas que se encuentran activamente en las redes sociales, es decir, un 49% de la población global, siendo los grupos de 18 a 24 años y los de 25 a 34 años los que más comúnmente las usan. De hecho, la gran mayoría de ellos confirma tener perfil en una o más de una red social (Alonso-Ruido et al., 2015).

Son muchas las ventajas que llevan a los jóvenes a usar las redes sociales. Como ya se ha mencionado anteriormente, la comunicación es un factor clave permitiendo, en este sentido, contactar con personas que están a grandes distancias de manera inmediata. Pueden convertirse también en una gran fuente de información dada la gran variedad de perfiles dedicados a publicar contenido didáctico de interés. Pero, además de todo esto, las redes sociales sirven como entretenimiento (Modrzyński, 2021).

No obstante, un uso irresponsable de las mismas puede desencadenar una serie de riesgos. El creciente aumento del uso de las redes sociales ha generado de manera ineludible un cambio en los comportamientos de las personas y, por consecuencia, actos excesivos, como podría suceder en cualquier actividad (Prieto y Moreno, 2015); con los videojuegos, con el deporte, con temas relacionados con la nutrición, etcétera.

Esos patrones excesivos de comportamiento que surgen como consecuencia del uso de las redes sociales se identifican con el término “uso problemático de las redes sociales” (Wartberg et al., 2020) ya que el concepto “adicción a las redes sociales” aún no ha sido catalogado como un trastorno mental (Modrzyński, 2021). Este uso problemático está relacionado con con diversos efectos negativos para la salud de los adolescentes (del Barrio y Ruiz, 2014) como lo son la depresión y la ansiedad, la alteración del sueño o incluso problemas de ciberbullying.

De todas las redes sociales existentes, en esta investigación nos vamos a centrar en TikTok ya que se trata de una aplicación que ha crecido enormemente en los últimos años (Arcos, 2021). TikTok es una aplicación para móvil creada por ByteDance en septiembre de 2016 (Zhao, 2021). Se considera una aplicación de vídeos cortos (Kaye et al., 2022) ya que en ella predominan los vídeos de 15 segundos de duración. No obstante, TikTok se ha comparado con un agujero negro porque cuando entramos en ella acabamos consumiendo mucho más tiempo (Zhao, 2021) debido a su forma de navegación hacia abajo sin saber cuál será el próximo vídeo que te aparecerá (Quiroz, 2020). Además, TikTok se diferencia del resto de redes sociales por el fuerte algoritmo que posee, que es capaz de seleccionar los vídeos que te aparecen dependiendo de tu actividad dentro de la aplicación (TikTok, 2022), mostrándote siempre aquellos vídeos más acordes a tus intereses.

Todo esto hace que pasemos un elevado número de horas dentro de la aplicación y, teniendo en cuenta que TikTok influye negativamente en el desarrollo de la personalidad de los adolescentes, incrementa el desarrollo de complejos de superioridad e inferioridad (Sabir et al., 2020), empeora el rendimiento académico de los estudiantes y aumenta los problemas mentales tales como la ansiedad o la depresión (Zahra et al., 2022); se ha considerado necesario llevar a cabo un estudio para comprobar el uso que están haciendo nuestros estudiantes de dicha aplicación.

2. OBJETIVOS

El objetivo principal de esta investigación es determinar las características del uso de la red social TikTok en el alumnado de tercer ciclo de Primaria y primer ciclo de Secundaria y conocer si existe un uso problemático de la misma. Con lo cual, la hipótesis de trabajo que se investigará afirma que sí existe un uso problemático de TikTok en los niños de tercer ciclo de Primaria y primer ciclo de Secundaria.

3. METODOLOGÍA

Esta investigación se ha utilizado un diseño correlacional ex post facto de grupo único para analizar la relación de una serie de variables en un determinado grupo. Además, se incluye dentro del diseño ex post facto retrospectivo debido a que las causas y sus consecuencias ya han finalizado en el momento en el que se realiza el análisis.

3.1. Participantes

En este proyecto de investigación participaron un total de 51 alumnos del CEIP Profesor Tierno Galván, un colegio situado en una pequeña aldea de La Carlota llamada el Arrecife. La totalidad de los encuestados son estudiantes pertenecientes al tercer ciclo de Educación Primaria (5º y 6º) y al primer ciclo de Educación Secundaria (1º y 2º). Con lo cual, el rango de edad oscila entre los 10 y los 14 años, siendo los 11 años la edad media de los participantes. En total, ha habido una tasa de participación del 83%.

3.2. Instrumento

Para cumplir con los objetivos se empleará un cuestionario que medirá cuantitativamente si existe un uso problemático de TikTok en los jóvenes o no.

Debido a que no existe aún ninguna escala creada exclusivamente para medir este hecho de la aplicación TikTok, se ha optado por crear un instrumento nuevo. Este está basado en el Cuestionario sobre el Uso de las Redes Sociales para Adolescentes de Albert y Hernández (2018) y en el test IAT-12, una reducción del Cuestionario de Adicción a Internet realizada por Pino et al. (2022). Según estos autores, puntuaciones superiores a 30 indicarían un uso problemático de la aplicación. Además, se han incluido preguntas tomadas del Cuestionario ARS de Escurra y Salas (2014); así como algunas de las empleadas en la adaptación realizada por Martín y Simkin (2021) del Cuestionario de Involucramiento en Redes Sociales Digitales.

El cuestionario resultante consta de 13 preguntas de diversa índole. En algunas de ellas deben elegir una única respuesta, otras son de selección múltiple y hay otras de tipo Likert donde deben marcar su nivel de acuerdo con algunas afirmaciones, siendo 0= nunca y 5= siempre.

Además de las variables sociodemográficas, se han incluido cuestiones que hacen referencia al tiempo que los niños pasan en TikTok, al momento del día en el que se conectan, al motivo que los lleva a usar dicha aplicación y algunas que permiten a los niños y niñas valorar el nivel de dependencia que les genera. Asimismo, se ha planteado una pregunta para conocer si los progenitores supervisan la actividad de sus hijos en TikTok.

3.3. Procedimiento y temporalización

La primera fase de la investigación se corresponde con la búsqueda de información y la preparación del marco teórico. Se puede considerar una de las fases más importantes ya que ha sido el momento de formarnos sobre el tema a tratar. Por ello, ha tenido una duración de un mes aproximadamente.

En la segunda fase se ha determinado la muestra que participará en la investigación y el instrumento que se usará. En este caso, como TikTok es una aplicación muy reciente se ha tenido que elaborar uno tomando como referencia los cuestionarios que se emplean para el uso problemático de las redes sociales. Esta fase ha supuesto un total de tres semanas.

En la tercera fase se ha informado de la propuesta al centro y se les ha entregado el consentimiento que había sido elaborado previamente. El secretario del centro ha sido el encargado de transmitir dicho consentimiento a las familias del alumnado a través de la aplicación iPasen. Esta fase ha implicado un total de dos semanas.

La cuarta fase del proceso ha implicado la cumplimentación del cuestionario y el registro de los resultados obtenidos. Para ello, se ha elaborado una base de datos en el programa SPSS. Esto ha supuesto aproximadamente un mes.

La quinta y última fase ha consistido en la realización de un análisis de los datos recogidos y la posterior redacción de los resultados. Además, se ha incluido una comparación de los datos obtenidos en esta investigación con otros estudios similares. Gracias a la ayuda de mi tutor, esta parte sólo ha supuesto un total de dos semanas.

4. RESULTADOS Y CONCLUSIONES

Tras un análisis de los datos recogidos se ha observado que el 98% de los alumnos encuestados conocen la aplicación TikTok, lo cual indica que se trata de una aplicación bastante conocida entre el público joven. De los 51 participantes, un 84,3% ha reconocido utilizar TikTok; tan sólo un 15,7% no lo hace. Teniendo en cuenta que el rango de edad de la muestra empleada oscila entre los 10 y los 16 años, siendo los 11 y los 12 años las edades más repetidas, podemos observar que los niños empiezan a utilizar las redes sociales a muy temprana edad. De hecho, cuando se les preguntaba por el tiempo que llevaban utilizando TikTok, un 76,7% ha respondido que lleva más de un año haciéndolo. Esto quiere decir que hay niños que comienzan a usar TikTok con 9 años.

De todos los participantes que han admitido usar TikTok, un 26% emplea entre 10 y 30 minutos en la plataforma, un 33% dedica de 30 a 60 minutos y un 35% pasa 1 hora o más usando TikTok. Si tenemos en cuenta que el 51% de los encuestados afirma usar TikTok todos los días, esto nos deja una media de horas a la semana bastante elevada (alrededor de 7 horas). No obstante, cuando preguntábamos si veían apropiado el tiempo que pasaban en la aplicación, un 44,2% consideraba que el tiempo destinado a TikTok es el justo y tan sólo el 34,9% reconocía que dicho tiempo es un poco excesivo. A esto se suma que sólo el 44% se conecta siempre bajo la supervisión de sus progenitores. El resto, en mayor o menor medida, pasa tiempo en las redes sociales sin recibir ningún tipo de control.

En este cuestionario también se ha preguntado por el momento del día en el que se conectan a TikTok con mayor frecuencia. Tras realizar el análisis de frecuencias se puede apreciar que es por la tarde cuando la mayor parte del alumnado dedica más tiempo a estar en la aplicación (un 51% de ellos). No obstante, es destacable como un 67% de los encuestados hacen uso de TikTok siempre o casi siempre antes de irse a dormir. Diversas investigaciones han comprobado que la exposición nocturna a la luz de las pantallas de los dispositivos electrónicos puede interferir con los ritmos circadianos y la producción de melatonina, produciendo alteraciones en el sueño y aumentando la somnolencia matutina (Carrillo-Mora et al., 2018). Por lo tanto, esta puede ser una de las razones por las que nuestro alumnado se siente cansado y tiene un bajo rendimiento en clase.

Por su parte, en aquellas preguntas procedentes del IAT-12 se puede apreciar que la opción de respuesta “nunca” ha predominado sobre las demás. Esto puede significar

dos cosas: o bien que el alumnado aún no es consciente de que podrían estar teniendo un uso problemático ya que a esas edades es difícil comprender los peligros que nuestras acciones acarrearán; o bien porque realmente no existe dicho uso problemático.

Por tanto, con todos los datos recogidos se ha analizado si los estudiantes de tercer ciclo de primaria y primer ciclo de secundaria tienen un uso problemático de TikTok. Tal y como indican los autores del IAT-12, se ha usado como criterio para determinar el uso problemático de TikTok puntuación superiores a 30. En este caso, dicha variable se ha relacionado con el sexo y los datos concluyen que el 15,8% de los chicos y el 16,7% de las chicas que utilizan TikTok sí tendrían un uso problemático, mientras que el 84,2% y el 83,3% restante, respectivamente, no. Esto sitúa al género femenino como el género más propenso a tener una conducta excesiva en redes sociales. Tras realizar la prueba de Chi cuadrado se ha obtenido que χ^2 con 1 grado de libertad es igual a 0.00598719, $p=0.9383$ (no hay diferencias significativas). Por ende, la hipótesis de investigación queda confirmada.

Por último, respecto a las limitaciones de esta investigación, cabe destacar el tamaño de la muestra seleccionada, ya que se contó sólo con 51 sujetos, impidiendo que se puedan realizar correlaciones estadísticamente significativas entre unas variables y otras. Además, un número de participantes tan reducido no permite asegurar la validez externa de los resultados, es decir, que estos sean predictivos de lo que ocurre a nivel general en la población. Por tanto, para futuras investigaciones se debería aumentar el tamaño de la muestra, pudiendo realizar la investigación a diferentes escalas: en centros escolares dentro de una misma provincia, entre diferentes comunidades autónomas o incluso a nivel nacional. No obstante, gracias a esta investigación hemos podido obtener datos relevantes y orientativos sobre el uso que hacen los estudiantes del CEIP Profesor Tierno Galván de TikTok para así, poder generar charlas y actividades de prevención sobre el uso problemático de las tecnologías, así como intervenir sus posibles consecuencias.

5. REFERENCIAS

- Albert, O. y Hernández, M. Á. (2018). Uso de las Redes Sociales. Cuestionario para adolescentes. <http://hdl.handle.net/10201/57088>
- Alonso-Ruido, P., Rodríguez-Castro, Y., Lameiras-Fernández, M. y Carrera-Fernández, M. V. (2015). Hábitos de uso en las Redes Sociales de los y las adolescentes: análisis de género. *Revista de estudios e investigación en psicología y educación*, 054-057.
- Arcos, J. (2021). Caso de estudio: Entender al usuario de tiktok: Personalidad y comportamiento de consumo [Tesis de grado, Universidad de Valladolid]. <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/48099>
- Carrillo-Mora, P., Barajas-Martínez, K. G., Sánchez-Vázquez, I. y Rangel-Caballero, M. F. (2018). Trastornos del sueño: ¿qué son y cuáles son sus consecuencias?. *Revista de la Facultad de Medicina (México)*, 61(1), 6-20.
- Escurra, M. y Salas, E. (2014) Construcción y validación del cuestionario de adicción a redes sociales (ARS). *Revista de Psicología*, 20(1), 73-91. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68631260007>
- Ivie, E. J., Pettitt, A., Moses, L. J. y Allen, N. B. (2020). A meta-analysis of the association between adolescent social media use and depressive symptoms. *Journal of affective disorders*, 275, 165-174. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2020.06.014>
- Martín, R. y Simkin, H. (2021). Adaptación y validación al español del cuestionario de involucramiento en redes sociales digitales. *Academo (Asunción)*, 8(2), 55-66. <https://doi.org/10.30545/academo.2021.jul-dic.5>
- Modrzyński, R. (2021). Problematic use of social media: the phenomenon of popularity, consequences and risk factors. *Polish Psychological Bulletin*, 52(2).
- Pino, M. J., Herruzo, J., Raya, A., Ruiz-Olivares, R. y Herruzo, C. (2022). Development of IAT12, a reduced Spanish version of the internet addiction test. *Current Psychology*, 41(12), 8471-8480.
- Prieto, J. J. y Moreno, A. (2015). Las redes sociales de internet, ¿una nueva adicción? *Revista Argentina de Clínica Psicológica*, 24(2), 149-156. ISSN 1851-7951
- Quiroz, N. T. (2020). TikTok: La aplicación favorita durante el aislamiento. *Revista Argentina de Estudios de Juventud*, (14). <https://doi.org/10.24215/18524907e044>
- Sabir, I., Nasim, I., Majid, M. B., Mahmud, M. B. y Sabir, N. (2020). TikTok addictions and its disorders among youth of Pakistan. *SCHOLEDGE International Journal of Multidisciplinary & Allied Studies*, 7(06), 140-146. <http://dx.doi.org/10.19085/sijmas070602>

TikTok. (20 de diciembre de 2022). Descubre por qué se te recomienda un vídeo en el Feed Para Ti. Recuperado el 22 de febrero de 2023 de <https://newsroom.tiktok.com/es-es/por-queeste-video>

Wartberg, L., Kriston, L. y Thomasius, R. (2020). Internet gaming disorder and problematic social media use in a representative sample of German adolescents: Prevalence estimates, comorbid depressive symptoms and related psychosocial aspects. *Computers in Human Behavior*, 103, 31-36. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2019.09.014>

Yellowlees, P. M. y Marks, S. (2007). Problematic Internet use or Internet addiction?. *Computers in human behavior*, 23(3), 1447-1453. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2005.05.004>

Zahra, M. F., Qazi, T. A., Ali, A. S., Hayat, N. y Hassan, T. (2022). How Tiktok Addiction Leads To Mental Health Illness? Examining The Mediating Role Of Academic Performance Using Structural Equation Modeling. *Journal of Positive School Psychology*, 6(10), 1490-1502.

Zhao, Z. (2021). Analysis on the “Douyin (Tiktok) Mania” phenomenon based on recommendation algorithms. *E3S Web of Conferences*, 235(03029). <https://doi.org/10.1051/e3sconf/202123503029>

LA IDENTIDAD DIGITAL POSITIVA EN JÓVENES

M.^a José López Martín

Universidad de Málaga

1. INTRODUCCIÓN

Actualmente sería imposible pensar en una sociedad sin acceso a internet. Según la última encuesta realizada sobre el uso de las nuevas tecnologías en la población española por el Instituto Nacionales de Estadística (en adelante INE, 2020), aproximadamente el 95,4 % de los hogares disponen de Internet, de los cuales el 99,5% se conectan principalmente a través del teléfono móvil.

Asimismo, en la misma encuesta se valora cuáles son las actividades que más se realizan a través de la red, siendo la acción más ejecutada el uso de las redes sociales y la mensajería instantánea a través de WhatsApp, 89,5% (INE, 2020). En publicaciones relacionadas con la adicción a las nuevas tecnologías a nivel mundial (Ahmadi, 2014, Carbonell et al., 2012, Cho et al., 2014, Jasso Medrano et al., 2017) exponen las consecuencias negativas de la dependencia a los aparatos tecnológicos fomentando el aislamiento social, la ansiedad y la reducción de la actividad física.

Según el estudio realizado por la Fundación Mapfre (2019) generalmente los sujetos denotan la incapacidad para controlarse en el uso de internet y sus aplicaciones; el 23,8% trata de controlarse sin éxito. Estos datos se han incrementado tras la Covid-19 con en el uso y consumo de las tecnologías durante el confinamiento, influyendo directamente en el trastorno de adicción a las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (en adelante TIC), en todas las edades y en diversos ámbitos socioculturales, incrementando los factores de riesgo psicosociales y el uso abusivo de los móviles, Tablet y ordenadores (Paricio del Castillo y Pando Velasco, 2020). Por otra parte, Orte Socías et al. (2020) en su investigación, expone la situación de las familias que no cuentan con suficientes recursos para evitar y/o disminuir el uso inadecuado de las redes sociales y/o videojuegos en los adolescentes.

1.1. ¿Qué son las nuevas tecnologías?

El concepto de nuevas tecnologías de acuerdo con Pinargote-Baque y Cevallos-Cedeño (2020) hace referencia al conjunto de recursos, técnicas y procedimientos empleados para el procesamiento, transmisión y almacenamiento de la información.

Actualmente se le ha denominado Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC), haciendo referencia a todos los soportes e instrumentos que están creados para mejorar la comunicación entre las personas. Concretamente las TIC han provocado un importante cambio en nuestra sociedad, permite estar conectados e intercambiar mensajes con personas en cualquier lugar y momento con un solo clic (Gómez Díez, 2021). Tal y como menciona Encinas y González (2010) las nuevas tecnologías han proporcionado importantes mejoras en la calidad de vida de las personas, sin embargo, no están exentas de polémicas debido a que traen consigo el desarrollo de diversos problemas en algunas personas, que han transformado su uso en una necesidad continua, afectando a todas las áreas de su vida (personal, social, económica, emocional...). Esto es lo que la mayoría de la comunidad científica denomina ‘adicción a las TIC’ (Terán, 2019).

Por tanto, el concepto de adicción a las nuevas tecnologías para autores como Rodríguez et al. (2012) se detecta por un consumo abusivo y continuado de las TIC tales como (Soto et al., 2018):

- Uso de internet, para consultar diversas fuentes de información, realizar compras online, buscar páginas web, etc.
- Uso del teléfono móvil, se ve influenciado por la diversidad de acciones que se pueden realizar con el dispositivo, aumentado notablemente la necesidad de estar conectados a la red, repercutiendo al número de veces que se consulta, el tiempo, etc.
- Uso a los videojuegos, inicialmente asociados al uso de ordenadores y videoconsolas. Sin embargo, cada vez se puede acceder con más dispositivos tales como móvil, Tablet, etc. En este aspecto influye notablemente la tendencia al juego y a las apuestas online, permitiendo mantener contacto con personas desconocidas y a contenidos inadecuados.
- Uso de las redes sociales, las cuales proporcionan una comunicación directa y en tiempo real, con muchas personas independientemente de donde se localice.

Actualmente, existen multitud de redes sociales: Instagram, Facebook, Twitter, Snapchat, TikTok, etc., las cuales permiten construir un ‘universo propio’ y/o identidad. Existen múltiples factores de riesgo que influyen en que los sujetos sean más propensos a ser dependientes de las nuevas tecnologías.

A nivel demográfico, la dependencia puede afectar a todas las edades, pero suelen darse principalmente en los adolescentes y en los jóvenes. En primer lugar, el uso de las redes sociales les permite comunicarse con otras personas de manera inmediata y anónima, expresar emociones, hablar de temas diversos, mantener el contacto con amigos que de otra forma no podrían hacerlo. El segundo factor de riesgo hace referencia al estado de ánimo y a la personalidad, ya que de ello depende la vulnerabilidad psicológica hacia la adicción, destacando la baja autoestima, introversión, búsqueda excesiva de emociones fuertes, conflictos de identidad, problemas psíquicos (fobia social, TDAH...), pensamientos negativos, incomodidad con las relaciones personales y sociales reales...

El último factor de riesgo está relacionado con la insatisfacción personal que experimenta la persona, ocasionada por falta de apoyo familiar y escasa cohesión de grupo. Por ello, intentan compensar esa carencia con las redes sociales, videojuegos y/o con el consumo de drogas, alcohol (Sánchez-Carbonell, et al. 2008).

1.2. Situación actual de las nuevas tecnologías y los adolescentes

Cabe recalcar que según la Organización Mundial de la Salud (2019) la adolescencia se define como un proceso de crecimiento y desarrollo humano que se genera tras la niñez y antes de iniciarse la adultez, concretamente entre los 10 y 19 años. Esta etapa se caracteriza por la exploración y consolidación de la identidad personal, lo que desemboca en cierto nivel de conflicto personal y una mayor vulnerabilidad para desarrollar una dependencia a las redes sociales y a la opinión de terceras personas (Bernal, 2010). Esta situación se ha intensificado desde la creación de las redes sociales, grupos de whatsapp, los juegos, las compras online, entre otras actividades que se pueden realizar a través del acceso a internet (Carmenate Rodríguez y Marín Acosta, 2021).

Como expone Barrientos-Báez et al. (2021), nos encontramos en un momento donde se promueve la aceptación y el éxito personal a través de los likes y las visualizaciones a través de las redes sociales. De tal manera que se comparte y transmite el día a día a través de las diferentes App, disminuyendo los momentos de calidad y camuflando la imagen personal a través de filtros. Por ello, los adolescentes desarrollan situaciones de ansiedad, fracaso y frustración social al no obtener la repercusión social, conllevando consecuencias graves en su desarrollo integral (Critikián y Núñez, 2021).

En definitiva, siguiendo lo planteado por Catalán (2020), la necesidad de estar conectado, de mirar constantemente los likes o de estar continuamente jugando a videojuegos puede convertirse en un pozo de vulnerabilidad. En estos casos es difícil salir de la dependencia a las tecnologías, debido a que el individuo nunca se sacia y, por el contrario, siempre necesita más.

Asimismo, según la última encuesta del INE (2018): “Equipamiento y uso de tecnologías de información y comunicación en los hogares”, la cual se centrada en conocer el uso de las TIC (móvil, ordenador, internet...) en la población española, se especifica que el uso de la tecnología en menores es exponencialmente superior en niñas y adolescentes mujeres en comparación con la población masculina.

Además, también se destaca que la edad donde se incrementa el uso y la creación de perfiles en las RRSS es a los 12 años, siendo una edad temprana (INE, 2018). Sin embargo, como menciona UNICEF (2020) debido a la crisis sanitaria de la Covid-19 y el confinamiento, se ha incrementado exponencialmente el uso de dispositivos electrónicos como móvil, ordenador, Tablet, televisión, etc., así como de los videojuegos y redes sociales. Cambiando drásticamente la rutina de los adolescentes y, por tanto, incrementando el uso de las pantallas en solitario, de manera no planificada, reiterativa y sin supervisión de un adulto. Estas circunstancias marcan en el niño, niña y el adolescente un amplio número de problemas y alteraciones psicológicas que deben ser atendidas, con el fin de evitar serios problemas de salud mental, hecho que lamentablemente ha estado incidiendo durante el confinamiento por la COVID-19 (Carmenate Rodríguez y Marín Acosta, 2021).

1.3. Síntomas y signos de adicción a las TIC

Está demostrado por diversas investigaciones científicas que los procesos sociales, a través de las redes sociales, aumentan la producción de la dopamina (Rodríguez, 2017) generando la apertura de los canales cognitivos produciendo un estado de placer y estableciendo respuestas mentales, motoras y emocionales. Esta sustancia es la que explica la adicción a la tecnología y, por tanto, la dependencia emocional que se desarrolla hacia los videojuegos y redes sociales. La adicción a las TIC forma parte de las denominadas adicciones comportamentales, definidas por Gómez (2021) como conductas incontrolables que se repiten para obtener una sensación placentera afectando a todas las áreas de la vida del sujeto, es decir, familiares, sociales, escolares, de la salud y/o laborales.

En la nueva versión del DSM-V (APA, 2016) se incluye en su clasificación la categoría denominada “Adicciones comportamentales o sin sustancias”, haciendo referencia a la dependencia de las tecnologías, siendo el único tipo de adicción que no necesita la ingesta de sustancias tóxicas para la salud. Cabe especificar que en dicha versión se centra específicamente en los Trastornos desarrollados por los juegos de apuestas y no a la gran amplitud de adicciones que abarcan las nuevas tecnologías actualmente. De acuerdo con Belijar, (2019), es posible que en las próximas ediciones se incorpore una nueva categoría diagnóstica haciendo referencia a la dependencia a las Redes Sociales (en adelante RRSS), debido a que tal y como expone la Organización Mundial de la Salud (OMS), una de cada cuatro personas sufre trastornos relacionados con la dependencia hacia las TIC.

Concretamente en España, se estima que aproximadamente entre un 6 y 9% de los usuarios de Internet podrían haber desarrollado el trastorno adictivo. Tras consultar varias bibliografías cabe destacar que el término abuso de las TIC, tiene diferentes denominaciones como: adicciones, socio-adicciones, adicciones comportamentales, tecnoadicciones, adicciones no farmacológicas, adicciones tecnológicas, uso compulsivo, ciberadicción, uso excesivo, etc. (Terán, 2019).

Asimismo, como afirma Torres y Hernández (2021), se desconoce la repercusión que puede desarrollar la adicción a las tecnologías en niños, niñas y adolescentes e incluso en adultos. En cambio, se han detectado una serie de señales de alarma que pueden observarse cuando se desarrolla una adicción a las redes sociales o a las TIC, estas son:

- Dormir menos de 5 horas al día, con el fin de estar conectados a la red, lo cual termina produciendo insomnio y/o somnolencia. Actualmente, esta situación se denomina *vamping* tecnológico.
- Aislamiento social, comunicándose únicamente de manera online.
- Descuido del resto de actividades tales como los deberes, el estudio, el cuidado de la salud, las relaciones sociales, pasando gran parte del tiempo en el mundo virtual (Díaz Vicario et al., 2019).
- Pensar continuamente en conectarte a internet y sentirte enfadado cuando la conexión va lenta o falla.
- Desarrollar Nomofobia, es decir, sentir un miedo irracional a estar sin móvil, produciéndole ansiedad y agobio estar sin cobertura o batería.

- Mentir a tus seres queridos sobre el tiempo real de conexión a las redes sociales o videojuegos.
- Recibir quejas por el uso compulsivo y continuado del móvil y/u ordenador por personas cercanas (compañeros, compañeras, familia, etc.). Esta situación recibe el nombre de phubbing y consiste en menospreciar a las personas por prestarle mayor atención a los dispositivos electrónicos (Villafuerte y Vera, 2019).
- Intentar disminuir el tiempo de conexión a la red sin éxito.
- Disminuir el rendimiento académico como consecuencia de estar conectado.
- Tener miedo o ansiedad por perderse algo en las redes sociales, teniendo la necesidad de estar constantemente atento al móvil. Esta situación recibe el nombre de FOMO acrónimo de fear of missing out.
- Cambios conductuales, observándose signos de pasotismo, ansiedad y agresividad.
- Desarrollar una gran activación y euforia anómala cuando está con el móvil, ordenador o Tablet (Echeburúa y de Corral, 2010)

En definitiva, los síntomas de la adicción a las TIC son similares a los manifestados en otras adicciones. Cuando se desarrolla un uso inadecuado de internet, se produce una pérdida de control apareciendo el síndrome de abstinencia (irritabilidad, ansiedad, depresión, etc.) antes la imposibilidad de acceder a internet. Seguidamente, se establece la tolerancia, es decir, la necesidad constante de aumentar el tiempo de acceso a los aparatos tecnológicos (internet) para obtener el mismo nivel de satisfacción que poseía inicialmente. Por tanto, la dependencia de la pantalla puede provocar múltiples consecuencias negativas como: obesidad, sedentarismo, diabetes, insomnio, estrés, ansiedad, trastornos de la personalidad, agresividad (Rodríguez et al., 2012). A través del papel que desempeñan los profesionales de la salud se pretende fomentar y establecer hábitos que garanticen estilos de vida saludables de nuestra población infanto-juvenil. El abordaje escolar y la enfermería comunitaria son los principales recursos para preservar un desarrollo saludable de nuestros jóvenes y combatir las adicciones a través de distintos niveles de prevención y tratamiento (Gómez, 2021).

1.4. Consecuencias familiares derivadas del uso compulsivo de las TIC

En la actualidad, según investigaciones realizadas por Belijar (2019) existe poco o nulo control parental perjudicando notablemente al adolescente. El acceso libre a internet a largo plazo entraña consecuencias negativas y comportamientos

disruptivos para su adecuado desarrollo integral. Por tanto, no se debe olvidar que la familia es el principal agente social de los menores, donde pasan gran parte del tiempo y donde interiorizan los principales patrones de aprendizaje, conducta y desarrollo moral. La invasión de las TIC en el ámbito familiar se ha visto incrementada tras la situación de emergencia vivida por la Covid-19, transformándose por completo los hábitos familiares, las rutinas y los métodos de comunicación, aumentando exponencialmente la utilización abusiva de los aparatos tecnológicos. A continuación, teniendo en cuenta la investigación de Ángel y Alzate (2015), se van a exponer los principales cambios que se experimentan en el ámbito familiar en la relación de los adolescentes, padre y madre y la tecnología:

En primer lugar, se desarrollan dificultades en la comunicación reduciendo las actividades compartidas y el tiempo de calidad. Por tanto, se produce un distanciamiento y aislamiento de los jóvenes por incrementar el tiempo de conexión a la red.

En segundo lugar, se produce un mayor incumplimiento de las normas de casa por parte de los adolescentes, debido a que pierden la percepción de autoridad de su madre y/o padre.

En tercer lugar, se produce un sentimiento de invasión de privacidad por parte de los adolescentes, causado por la preocupación de sus progenitores por el uso inadecuado y excesivo de las TIC.

Por último, como consecuencia de este distanciamiento se incrementan los conflictos familiares. Por ello, los padres, madres y tutores legales deben establecer una comunicación directa y continuada, así como establecer rutinas y horarios que fomenten un desarrollo adecuado en los niños, niñas y adolescentes (Torres y Hernández, 2021). Arab y Díaz (2015) y Torres y Hernández (2021) proporcionan varias recomendaciones e intervenciones:

- Limitar el uso y pactar las horas de uso de los aparatos electrónicos.
- Establecer conjuntamente una lista de normas de uso de internet.
- Potenciar la relación con otras personas.
- Establecer en familia espacios libres de aparatos electrónicos.
- Fomentar las aficiones, tales como: cine, lectura, actividades culturales, deporte.
- Estimular el deporte y las actividades en equipo.

- Desarrollar actividades grupales y cooperativas (voluntariado).
- Estimular la comunicación activa y el diálogo en la propia familia sobre el uso adecuado de la red.
- Instalar aplicaciones de filtros de contenido y control parental.
- Desconectar wifi por la noche.
- Educar ciberseguridad, para realizar un uso adecuado de las redes sociales
- Analizar las conductas y comportamientos cognitivos, físicos, emocionales y sociales del adolescente.

1.5. Uso inapropiado de las Nuevas Tecnologías VS ciberseguridad

Gracias a internet tenemos acceso a una información ilimitada, Bener y Bhugra (2013) mencionan que el uso compulsivo de las tecnologías potencia al sedentarismo, la aparición del sobrepeso y estilo de vida negativo, debido a que toda la actividad física se reduce al uso de las manos para chatear y jugar online. Además, dificulta alcanzar un sueño de calidad, ya que tiende a ocasionar trastornos del sueño como somnolencia, insomnio o pesadillas. Según indica Vizcaíno-Verdú et al. (2020) otro efecto que produce actualmente el mal uso de las tecnologías es el “ciberacoso” o ciberbullying”. Dicho término hace referencia al acoso entre iguales (humillaciones, insultos, amenazas, etc.), tradicionalmente quedaba restringido al ámbito personal dentro de la escuela. Sin embargo, con las tecnologías ha quebrantado a lo físico y se ha extendido al mundo digital, llegando al hogar de las víctimas las 24 horas del día. Este tipo de agresiones provocan en los adolescentes serios problemas afectivos, académicos y psicosociales, que pueden desembocar conductas autolesivas e, incluso, en suicidio. Según Save the children (2022) los menores que son víctima de acoso y ciberacoso tienen 2,23 veces más riesgo de padecer ideas suicidas y un 2,55 veces más riesgo de intentar suicidarse que aquellos jóvenes que no lo hayan sufrido. Por tanto, desde el ámbito escolar y familiar es importante educar a los niños y a las niñas en valores democráticos y cívicos para desarrollar comportamientos saludables y adecuados a través de las redes sociales (Sánchez Pardo, et al., 2016).

Es fundamental concienciar a los adolescentes sobre ciberseguridad, porque “se ha constatado que, si bien a los niños les resulta fácil acceder y encontrar cosas en Internet, no tienen tanta habilidad para evitar algunos de los riesgos a los que se ven expuestos por la red” (Vanderhoven et al. (2014), citando a Livingstone, (2004), p. 2).

La ciberseguridad se enfoca en el uso adecuado de las redes sociales e internet en la infancia y adolescencia. De acuerdo con Pérez (2016, p. 12) es importante iniciar acciones educativas, familiares y sociales para promover la concienciación y prácticas alternativas para un uso seguro de la red. Para ello, es fundamental proporcionarles pautas para una buena salud digital (Mapfre, 2019):

- Que faciliten el menor número de datos personales.
- Advertirles de que tengan cuidado con las FOTOGRAFÍAS. Las fotos pueden ser copiadas, manipuladas y distribuidas durante años por la Red.
- Respecto a las imágenes de los demás, hay que recordarles que la Ley de Protección de Datos establece multas por manejar información/imágenes de otras personas sin su autorización.
- Deben usar con cuidado la WEBCAM: tenerla tapada cuando no la usen y utilizarla sólo con personas que conocen cara a cara.
- Para colgar o publicar una foto deberían pedir permiso (y mejor por escrito) a las personas que aparecen en la misma. Si se trata de menores con edades inferiores a los 14 años será necesaria la autorización de su familia.
- Ser cuidadosos también con las cosas que dicen. Los textos e imágenes que suben conforman su identidad digital.
- Con el fin de evitar problemas de suplantación de identidad, deben usar CONTRASEÑAS complicadas y secretas.
- Utilizar siempre el nivel máximo de PRIVACIDAD en la red social, y aceptar sólo a personas que realmente conozcan.
- Evitar clics de enlaces sospechosos o URL cortas, ya que podrían redirigirlos a páginas con contenidos maliciosos (p.38).

1.6. Programas para disminuir la Tecnoadicción

Desde el ámbito educativo existen diversos programas, portales y talleres enfocados a tratar la dependencia hacia las nuevas tecnologías y a fomentar un uso adecuado de las redes sociales y videojuegos.

Inicialmente, cabe destacar el Programa Forma Joven de la Junta de Andalucía (s.f.) en su línea de uso positivo de las TIC. A través de este portal los centros tienen a su disposición diversos recursos y guías para promover buenas prácticas.

Por otro lado, se encuentra el Proyecto FES (s.f.) (campana de Formación, Educación y Sensibilización), cuyo objetivo es fomentar en la población joven (12-17 años) las herramientas necesarias para que gestionen su tiempo libre, con el fin de disminuir el riesgo de desarrollar adicciones conductuales y comportamentales por dedicar excesivo tiempo a las TIC tales como móviles, videojuegos, redes sociales. Este proyecto es un canal constituido por diversas herramientas para la prevención y la concienciación, destinadas a promover hábitos saludables de juego y ocio.

Además, existen una serie de guías y portales dirigidos al profesorado, a la familia y al alumnado, entre ellos cabe destacar:

- Internet segura For Kinds (s.f.) se trata de un portal de materiales didácticos para profundizar en ciberseguridad en el aula, promoviendo prácticas de uso seguro y responsable de las TIC.
- Tecnoadicciones: Guía para el profesorado (Mapfre, 2019). Dicho programa surge como resultado de una investigación sobre conductas adictivas hacia internet entre los adolescentes, 14 y 17 años, realizada en 2013 a nivel europeo.
- La ciberseguridad es parte de tu día a día Escolares a partir de 14 años (Incibe, Instituto Nacional de ciberseguridad, s.f.), se trata de una presentación dirigida a jóvenes para proporcionarles habilidades y conocimientos para prevenir su seguridad online y cómo actuar en caso de una situación de riesgo.

2. REFERENCIAS

Ahmadi, K. (2014). Internet addiction among Iranian adolescents: a nationwide study. *Acta Medica Iranica*, 52(6), 467–472.

Álava, W. L. S., Baque, R. S. A., Solís, Y. J. L., & Merino, M. J. M. (2021). El correcto uso de las netiquetas en las redes sociales. *UNESUM-Ciencias. Revista Científica Multidisciplinaria*, 5(3), 183-192. <https://doi.org/10.47230/unsum-ciencias.v5.n3.2021.381>

Astorga-Aguilar, C., & Schmidt-Fonseca, I. (2019). Peligros de las redes sociales: Cómo educar a nuestros hijos e hijas en ciberseguridad. *Revista Electrónica Educare*,

Belijar, C. R. (2019). Adicción a las Tecnologías: Adolescencia, familias y Trabajo Social. Revisión teórica del fenómeno. *AZARBE, Revista Internacional de Trabajo Social y Bienestar*, (8), 71-80. [https://doi.org/10.6018/azarbe.39508123\(3\), 339-362](https://doi.org/10.6018/azarbe.39508123(3), 339-362)

Díaz-Vicario, A., Mercader, C., & Gairín, J. (2019). Uso problemático de las TIC en adolescentes. *Revista electrónica de investigación educativa.*, 21(e07). <https://dx.doi.org/10.24320/redie.2019.21.e07.1882>

Fernández, J., & Yáñez, J. (2015). Prácticas morales y normas de netiqueta en las interacciones virtuales de los estudiantes de educación secundaria. *Innovación Educativa.* 15 (69), 57–71.

Incibe, Instituto Nacional de ciberseguridad (s.f.). *La ciberseguridad es parte de tu día a día* (Escolares a partir de 14 años). file:///C:/Users/Usuario/Downloads/is4k_guiion_presentacion_14_anos.pdf

Instituto Nacional de Estadística. (7 de noviembre, 2018). *Encuesta sobre el Equipamiento y Uso de Tecnologías de Información y Comunicación en los Hogares.* https://www.ine.es/prensa/tich_2018.pdf.

Instituto Nacional de Estadística. (2020). *Encuesta sobre Equipamiento y Uso de Tecnología de la Comunicación en los Hogares.* <https://bit.ly/2HLvPwn>

Internet segura For Kinds (2022). Catálogo de Recursos. <https://www.is4k.es/materiales-didacticos>

Mapfre (2019). *Tecnoadicciones: Guía para el profesorado.* Fundación Mapfre. https://documentacion.fundacionmapfre.org/documentacion/publico/i18n/catalogo_imagenes/imagen.cmd?path=1094717&posicion=1®istrardownload=1

Marqués, P. (2012). Impacto de las TIC en la educación: Funciones y limitaciones. *3Ciencias*, 2(1), 1-15.

Paricio del Castillo, R. & Pando Velasco, M. F. (2020). Salud mental infanto-juvenil y pandemia de Covid-19 en España: Cuestiones y retos. *Revista de Psiquiatría Infanto-Juvenil*, 37(2), 30-44. <https://doi.org/10.31766/revpsij.v37n2a4>

Pérez, R. (2016). Adolescencia, socialización y TIC. En R. Pérez y M. Guzmán (Coords.), Programa sociedad de la información y el conocimiento Universidad de Costa Rica (pp.103-122). San José, Costa Rica: Prosic, UCR. http://www.prosic.ucr.ac.cr/sites/default/files/recursos/informe_2016.pdf

Proyecto FES (s.f.) <https://proyctofes.org/>

Rodríguez, O., Gallego, V., Rodríguez, M. J. & López, M. A. (2012). Adicción a las nuevas tecnologías. *Psicología de las Adicciones*, 1(1), 2-6.

Sánchez-Carbonell, X., Beranuy, M., Castellana, M., Chamarro, A. & Oberst, (2008). La adicción a Internet y al móvil: ¿moda o trastorno? *Adicciones*, 20, 149-160.

Save the children (2022). *Suicidios en adolescentes en España: Factores de riesgo y datos.* <https://www.savethechildren.es/actualidad/suicidios-adolescentes-espana-factores-riesgo-datos>

Torres, M. Y. G., & Hernández, D. G. (2021). Adicción a los dispositivos electrónicos ya las redes sociales en tiempos de pandemia. *Milenaria, Ciencia y Arte*, (18), 6-8.

Vanderhoven, E., Schellens, T. & Valcke, M. (2014). Enseñar a los adolescentes los riesgos de las redes sociales: Una propuesta de intervención en secundaria. *Comunicar*, 22(43), 123-132. <http://digital.casalini.it/10.3916/C43-2014-12>

AGRESIVIDAD Y BULLYING: ANÁLISIS DE ALGUNOS FACTORES PSICOSOCIALES RELACIONADOS CON LA AGRESIVIDAD DE LOS ADOLESCENTES

Gianluigi Moscato

Universidad de Málaga

Aylin Alba Mandak Arjona

Universidad de Málaga

Natalia del Pino Brunet

Universidad de Málaga

Marina Alba Cabello García

Universidad de Málaga

1. RESUMEN

Numerosos estudios relacionan la agresividad de los adolescentes con la predisposición a ejercer bullying. El objetivo de la investigación fue analizar algunas variables psicosociales, hasta ahora poco estudiadas, que podrían explicar el aumento de la agresividad de los adolescentes. Se realiza un estudio descriptivo correlacional con 187 adolescentes de entre 16 -19 años. Los resultados muestran que un bajo nivel de satisfacción con el barrio ($\beta=-.28$; $p<.01$) unido a una escasa participación comunitaria ($\beta=-.13$; $p<.05$) y un alto nivel de prejuicios hacia los extranjeros ($\beta=.24$; $p<.01$) pueden explicar hasta el 21.8% de la agresividad de los adolescentes. Los hallazgos sugieren la necesidad de intervenciones comunitarias aptas para mejorar el nivel de conocimiento intercultural entre los jóvenes de diferentes culturas, fomentar la participación comunitaria e implicar a los jóvenes en las actuaciones de mejora del barrio. Todo ello, podría contribuir a disminuir los niveles de agresividad y más concretamente, los casos de bullying.

Palabras clave: Agresividad, bullying, satisfacción con el barrio, participación comunitaria, prejuicios étnicos.

2. INTRODUCCIÓN

El bullying es un fenómeno social que ha sido objeto de investigación y preocupación a nivel mundial en los últimos años. Dicho término se remonta a la década de los `70, del siglo pasado, cuando el psicólogo noruego Dan Olweus

especialista en violencia escolar decidió renombrar la terminología común para utilizar este vocablo que en holandés significa ‘‘acoso’’.

En este sentido según Olweus (1998), el bullying no hace alusión a cualquier tipo de violencia entre dos jóvenes que protagonizan una pelea y/o discusión, pues para ser considerado como tal debe existir una asimetría con respecto a las dos partes intervinientes, en la que el agresor tiene una posición de superioridad sobre la víctima. Además, se puede ejercer no sólo de forma física sino también de manera verbal o psicológica y estos actos deben producirse de manera reiterada a lo largo de un periodo de un tiempo determinado (Arias, 2014).

Por otra parte, la agresividad, se posiciona como una conducta inherente a todos los seres vivos, debido a que se constituye como uno de los impulsos más primarios y básicos que surgen para salvaguardar la supervivencia fenotípica y genotípica. Y se define como una tendencia o disposición a actuar de forma agresiva en diferentes situaciones, es decir, a faltar el respeto, atacar, provocar u ofender de manera intencionada a otras personas (Carrasco y González, 2006).

Siguiendo con lo planteado, diversos estudios han demostrado que existe una asociación significativa entre el bullying y la agresividad. Autores como Olweus (1993), han destacado que los individuos que ejercen bullying tienden a mostrar un alto nivel de agresividad, ya sea en forma de conductas físicas o verbales. Otras investigaciones corroboran los hallazgos anteriores al demostrar que, a mayor agresividad premeditada o impulsiva presentada, mayor es la frecuencia con la que suceden acontecimientos de acoso escolar (Montoya, 2014). De esta misma forma, investigaciones longitudinales han revelado que los agresores persistentes suelen mantener altos niveles de agresividad a lo largo del tiempo y, que la reducción de dichos niveles conlleva una disminución significativa de las agresiones escolares (Vaillancourt et al., 2013).

En este sentido, la elección de la agresividad como variable dependiente se basa en la premisa de que el bullying es una manifestación del comportamiento agresivo. Así pues, al considerar al bullying como una forma específica de agresividad, se puede evaluar cómo ciertos factores influyen en la aparición y frecuencia de estos comportamientos agresivos.

A continuación, se examinarán tres variables independientes que guardan una estricta relación con la agresividad: la satisfacción con el barrio, la participación comunitaria y los prejuicios étnicos.

3. SATISFACCIÓN CON EL BARRIO Y AGRESIVIDAD

La satisfacción con el barrio puede tener un impacto significativo en la agresividad de un individuo. Calisto (2018), en su investigación con adolescentes ha demostrado que existe una relación estadísticamente significativa entre la agresividad y los distintos dominios de calidad de vida, donde se encuentran aspectos estrechamente relacionados con la satisfacción con el barrio, entre los que se destaca la seguridad en la comunidad, los recursos e infraestructuras de la zona, entorno social, etc.

En línea con lo expuesto, se ha evidenciado que el barrio de residencia puede actuar como factor de protección en los jóvenes si cuenta con una infraestructura adecuada, servicios básicos, y una comunidad solidaria, brindando oportunidades para el desarrollo saludable de las personas. Sin embargo, en un barrio de riesgo, con altos índices de delincuencia, falta de servicios y desigualdad social, se incrementa el riesgo de problemas de salud y bienestar y, por ende, las probabilidades de que los jóvenes actúen con agresividad y se involucren en conductas antisociales (Gracia et al., 2010).

4. PARTICIPACIÓN COMUNITARIA Y AGRESIVIDAD

La participación comunitaria puede desempeñar un papel importante en la reducción de la agresividad. Putnam (2000), examina la disminución de la participación comunitaria en Estados Unidos y cómo esto ha impactado en la sociedad. Si bien no se centra específicamente en la relación entre la participación comunitaria y la agresividad, el autor destaca cómo la participación activa en actividades comunitarias puede fomentar el sentido de pertenencia, la cooperación y la construcción de lazos sociales, lo cual puede tener un impacto positivo en diversos aspectos de la vida, pudiendo incluirse la reducción de comportamientos agresivos.

Asimismo, otras investigaciones señalan que una percepción positiva del ambiente comunitario (participación e integración comunitaria) actúa como factor de protección frente al posible desarrollo de conductas agresivas (Jiménez et al., 2014). En concordancia, Castro et al. (2016) realizaron una investigación a través de la cual constataron que, los adolescentes que forman parte de un grupo de alto ciberacoso

se distinguen por reflejar ciertos tipos de agresividad manifiesta y relacional. Sin embargo, los adolescentes que están integrados en un grupo de bajo ciberacoso se caracterizan por estar más satisfechos con la vida, con su participación y con la integración comunitaria.

5. PREJUICIOS ÉTNICOS Y AGRESIVIDAD

Los prejuicios étnicos, entendidos como actitudes negativas hacia personas de diferentes grupos étnicos, pueden influir en la agresividad (Allport, 1954).

En la actualidad, existen pocos estudios que relacionan estas dos variables. No obstante, es necesario destacar como algunas de estas investigaciones han evidenciado que los adolescentes ajustan sus actitudes a las que perciben como dominantes entre sus compañeros de clase. Es decir, en un primer momento del curso escolar no se observan actitudes prejuiciosas, pero al final del curso se percibe como muchos de estos adolescentes han ajustado su propia actitud a las del grupo dominante expresando así, prejuicios hacia otros compañeros e incluso actitudes agresivas (Varadi et al., 2021).

6. OBJETIVO E HIPÓTESIS

Analizar algunos de los factores psicosociales relacionados con la agresividad en adolescentes, con el fin de comprender su influencia en el comportamiento agresivo para desarrollar estrategias de prevención e intervención efectivas.

H1: Una elevada satisfacción con el barrio reduce los niveles de agresividad.

H2: Un mayor nivel de participación comunitaria tiene un efecto directo en la reducción de la agresividad.

H3: El incremento de los prejuicios étnicos influye directamente sobre el aumento de la agresividad.

7. METODOLOGÍA

Se realiza un estudio descriptivo correlacional con 187 adolescentes de entre 16-19 años, de los cuales 44,4% varones y 55,6% mujeres, residentes en diferentes localidades de la provincia de Málaga. El muestreo se realiza con la técnica *snowball*. Se administra un cuestionario que recoge información sociodemográfica básica y que se completa con 4 escalas estandarizadas que miden las cuatro variables de estudio. Todas las escalas tienen una fiabilidad interna alta (de $\alpha.79$ a $\alpha.92$).

8. RESULTADOS

Antes de comprobar la capacidad predictiva de las variables independientes sobre la agresividad de los jóvenes, se realiza un análisis de varianza (ANOVA) para comprobar si existen diferencias estadísticamente significativas entre mujeres y varones. Para las 4 variables, atendiendo al sexo, no se encuentran diferencias entre los sujetos. Sin embargo, si analizamos cada una de las 4 dimensiones de la agresividad (hostilidad, ira, agresividad física y agresividad verbal) encontramos que las mujeres en general demuestran una mayor hostilidad que los varones ($M=2,76$; $p<.05$). Mientras, en línea con otros estudios, los varones puntúan de manera estadísticamente superior a las mujeres en agresividad verbal ($M=2,92$; $p<.01$) y física ($M=2,18$; $p<.01$).

Para determinar en qué medida la satisfacción con el barrio, la participación comunitaria o los prejuicios hacía los extranjeros son capaces de predecir la agresividad de los jóvenes, se realiza un análisis de regresión lineal con método stepwise, dónde se analizan separadamente los varones y las mujeres.

En el caso de los varones, las variables que predicen su agresividad son los prejuicios y la participación comunitaria. Es decir, a medida que los jóvenes varones muestran altos niveles de prejuicios hacía los extranjeros, también manifiestan mayores niveles de agresividad ($\beta=.31$; $p<.01$). Mientras a medida que participan en las actividades comunitarias, desciende su nivel de agresividad ($\beta=-.36$; $p<.01$). Estas dos variables explican el 31,7% de la varianza.

En el caso de las mujeres, los prejuicios se presentan como la variable que mayormente explica la agresividad ($\beta=.19$; $p<.05$). De esta misma forma, la variable protectora de las mujeres es la satisfacción con el barrio ($\beta=-.29$; $p<.01$). No obstante, estas variables explican solo el 16% de la varianza.

9. CONCLUSIONES

Las tres variables analizadas afectan directamente a la agresividad de los jóvenes, siendo los prejuicios una constante para ambos sexos. Cabe destacar que el modelo propuesto, probablemente se puede ajustar mejor a los varones, en cuanto el porcentaje de varianza (31,7%) es significativamente mayor que en las mujeres.

Según los resultados de nuestra investigación y tras un análisis de la literatura existente, creemos que el bullying y la agresividad que lo acompaña, pueden

prevenirse o detectarse a través de las interacciones y conductas psicosociales de los individuos.

En particular, el nivel de prejuicios de los jóvenes hacia personas extranjeras puede ser un indicador transversal de la agresividad, y debería abordarse y discutirse en el ámbito educativo (Varadi et al., 2021). Además, hemos observado que una mayor participación en la vida comunitaria, que implica el aprendizaje de valores como la solidaridad, la cooperación y la empatía, tiene el potencial de reducir las actitudes agresivas (Putman, 2000; Jiménez et al., 2014). Asimismo, si se logra que los jóvenes estén más satisfechos con sus barrios, mediante la mejora de instalaciones deportivas, opciones de ocio y servicios socioeducativos, entre otros aspectos, se reducirá la probabilidad de que ejerzan la agresividad en entornos educativos (Calisto, 2018; Gracia et al., 2010).

En resumen, a través de la promoción de conductas prosociales, la reducción de prejuicios y la mejora de la satisfacción en el entorno, es posible prevenir el bullying y disminuir la manifestación de comportamientos agresivos en los jóvenes. Estas conclusiones resaltan la importancia de intervenir en los aspectos psicosociales para fomentar entornos seguros y saludables en los que los adolescentes puedan desarrollarse de manera positiva.

10. REFERENCIAS

- Allport, G.W. (1954). *The nature of prejudice*. Addison-Wesley. <https://bit.ly/3s5s35M>
- Arias, W. (2014). ¿Qué es el bullying?: actores, causas e intervención. *Revista de Psicología de Arequipa*, 4(1), 11-32.
- Calisto, E. R. (2018). *Conductas Agresivas y Calidad de Vida en Estudiantes de Secundaria de dos Instituciones Educativas Públicas del Distrito de Independencia, Lima 2018*. [Tesis para obtener Licenciatura en Psicología, Universidad Cesar Vallejo]. Repositorio de la Universidad Cesar Vallejo. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/25467>
- Carrasco, M.A., y González, M.J. (2006). Aspectos conceptuales de la agresión: Definición y modelos explicativos. *Acción psicológica*, 4(2), 7-38. <https://doi.org/10.5944/ap.4.2.478>
- Castro, R., Vargas, E., Mora, A. I. (2016). Variables Psicosociales que Discriminan el Alto y Bajo Ciberacoso en Adolescentes. *Acta Republicana. Política y Sociedad*, 16, 39-46.

- Gracia, E., Fuentes, M. y García, F. (2010) Barrios de riesgo, estilos de socialización parental y problemas de conducta en adolescentes. *Intervención Psicosocial*, 19 (3), 265-278. <https://doi.org/10.5093/in2010v19n3a7>
- Jiménez, T. I., Estévez, E., & Murgui, S. (2014). Ambiente comunitario y actitud hacia la autoridad: relaciones con la calidad de las relaciones familiares y con la agresión hacia los iguales en adolescentes. *Anales de Psicología / Annals of Psychology*, 30(3), 1086–1095. <https://doi.org/10.6018/analesps.30.3.160041>
- Montoya, R. (2014). Agresividad premeditada - impulsividad y acoso escolar en adolescentes de secundaria. *Revista de Investigación Altoandina*, 16(1), 139-148. <https://doi.org/10.18271/ria.2014.98>
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. (1ª ed) Blackwell Publishing. <https://doi.org/10.1002/pits.10114>
- Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares* (1ª ed.) Morata.
- Putnam, R. D. (2000). *Bowling alone: The collapse and revival of American community*. (1ª ed.) Touchstone Books/Simon & Schuster. <https://doi.org/10.1145/358916.361990>
- Vaillancourt, T., Brittain, H. L., McDougall, P., & Duku, E. (2013). Longitudinal links between childhood peer victimization, internalizing and externalizing problems, and academic functioning: developmental cascades. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 41(8). <https://doi.org/10.1007/s10802-013-9781-5>
- Váradi, L., Barna, I., & Németh, R. (2021). Whose norms, whose prejudice? The dynamics of perceived group norms and prejudice in new secondary school classes. *Frontiers in Psychology*, 11, 3621-3621. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.524547>

LO CREATIVO EN LAS INVESTIGACIONES CUALITATIVAS PARA EL TRABAJO SOCIAL. EL CASO DE ENTREVISTAS A JÓVENES MIGRANTES

Álvaro Rosa-García

Universidad de Cádiz

1. INTRODUCCIÓN

La entrevista como técnica de investigación en Ciencias Sociales desempeña un papel fundamental en la recolección de datos y estudios dentro de la complejidad de los fenómenos sociales (Beaud, 2018). En este capítulo indagaremos sobre el poder de la entrevista como herramienta de análisis, explorando su importancia en el campo de la investigación social y cómo se utiliza para obtener información valiosa sobre diversos temas (Meo y Navarro, 2009). A su vez profundizaremos sobre las estrategias y técnicas creativas propuestas tanto para elaborar preguntas efectivas y pertinentes como para la recopilación e indagación de una mayor información durante y después de la entrevista.

En otro punto abordaremos el acceso al campo de estudio, ocupándonos de él como un aspecto crítico en la investigación cualitativa, y teniendo en cuenta a la entrevista como llave para obtener la entrada a terreno. Por lo tanto, analizaremos cuáles son las mejores prácticas para acceder al campo y establecer una relación sólida con los/as participantes, explorando diferentes estrategias, como el muestreo intencional y la selección de informantes clave. Todo esto, analizado y estudiado desde las consideraciones éticas y desafíos comunes.

Por último, y siendo lo central e innovador de esta propuesta, la incorporación de elementos creativos en el guión y ejecución de la entrevista. Esto enriquece considerablemente la calidad de los datos y promueven una mayor reflexión y comprensión a la hora de analizar los datos obtenidos. Así pues, exploraremos técnicas de refuerzo creativas tanto en la formulación de preguntas como en el desarrollo de la entrevista en sí. Proponiendo cómo utilizar técnicas de narrativas biográficas, cuadernos creativos, apoyo instrumental y otras estrategias para motivar a los participantes en la generación de respuestas más profundas y significativas.

2. MARCO CONCEPTUAL

2.1. La entrevista como técnica de investigación

Las entrevistas como técnica para las investigaciones cualitativas en Ciencias Sociales, desempeñan un papel fundamental, y esto nos permite obtener información en profundidad sobre experiencias y perspectivas con las que dotar de sentido las vidas y contextos sociales que rodean a los/as individuos entrevistados/as. Según Ardévol et al. (2003), las entrevistas en lo cualitativo presentan una estructura enmarcada en lo flexible y dinámico, permitiendo explorar la complejidad y diversidad de los fenómenos sociales, al tiempo que facilitan una comprensión rica y detallada de las realidades. Así pues, a través de un diálogo interactivo y reflexivo, las/os entrevistadoras/es pueden examinar las narrativas de las/os participantes deteniéndose tanto en relatos explícitos como en la construcción de su significado. Por todo esto, las entrevistas en esta disciplina desempeñan un papel crucial para las investigaciones que lleven intrínsecas el estudio de aspectos subjetivos como es el carácter individual o colectivo, así como motivar y facilitar la generación de conocimiento.

Para la fundamentación de este capítulo, se utilizarán uno de los tipos que existen de entrevista: la semiestructurada en profundidad. En primer lugar, se ha de elaborar un guión previo de preguntas enfocadas al ítem y objetivo principal que se quiere estudiar. Estas cuestiones deben tener respuestas de carácter abierto ya que es la que nos permite recoger una información holística y rica (Díaz-Bravo et al. 2013). Es primordial que quien entrevista posea unas cualidades determinadas en cuanto a apertura en actitud y predisposición para desechar, incluir o manejar el guión de la entrevista adaptándolo a las circunstancias y procesos que exija el encuentro.

Fijándonos en las preguntas, estas deben estar elaboradas bajo unos marcos lógicos determinados y deben poseer una serie de características, principalmente, su redacción debe ser clara y nada ambigua, evitando las respuestas cortas y/o cerradas, ya que es preciso dotarlas de poder narrativo. En este sentido, siguiendo la tipología de Folgueiras (2016; pg7), las preguntas deben tener una mezcla entre: evocación de hechos pasados, evocación a comportamientos pasados, reacciones afectivas, causas-efectos, de indagación y de inflación complementaria sobre aspectos, reacciones y sucesos acorde con la temática.

2.1.1 Método biográfico

Dentro de las entrevistas en la perspectiva cualitativa, encontramos el método biográfico. Esto, según Pujadas (1992), es una forma de investigar mediante la cual el/la investigador/a, ya sea motivado o no, debe buscar el valor afectivo y/o simbólico para y con el/la sujeto entrevistado/a. Esto plantea la existencia de diferentes géneros, formas de trabajo y recursos: documentos personales como las autobiografías o diarios, o el registro biográfico como las historias o relatos de vida (Aguilar y Chávez, 2013). El método biográfico se ha convertido en una valiosa herramienta, ya que este enfoque centrado en la vida y experiencia personal de los individuos, nos permite en la búsqueda comprender en profundidad aspectos subjetivos y significativos de sus vidas (Navarro, 2018). Y es, a través del estudio de narrativas de vida y exploración de eventos y contextos cuando se han dado forma a la trayectoria de vida de una persona, permitiéndonos conocer e investigar acerca de las complejidades y matices de las vivencias y experiencias individuales y colectivas.

Las entrevistas basadas en el método biográfico invita a los/as participantes a compartir y reflexionar sobre su historia personal, y el espacio vital de importancia para el trabajo, como la narración de eventos claves, momentos de cambios o transiciones, influencias sociales o culturales (Allport, 1942). En este tipo de narraciones, la atención se debe centrar en los detalles, emociones y percepciones individuales a fin de capturar la complejidad de su experiencia vivida y formas en las que se han construido y transformado a lo largo del tiempo. Así pues, este método biográfico en las entrevistas ofrecen numerosos beneficios como, permitir un análisis detallado y enriquecedor de la vida de los/as participantes, ayudando e impulsando las interacciones entre experiencias pasadas, presentes y futuras (Beaud, 2018).

Además, se fomenta la empatía y conexión entre el investigador y el participante, ya que se establece, siempre con la equidistancia y posicionamiento del investigador, una relación basada en la escucha activa y el respeto por las narrativas individuales (Meo y Navarro, 2009). Del mismo modo, este enfoque brinda la oportunidad de examinar aspectos sociales más amplios, como los cambios culturales, políticos o económicos, a través de las lentes de las experiencias personales.

No obstante, cabe destacar la importancia de reconocer que el método biográfico también tiene defectos y desafíos. Entre ellos, podemos encontrar la subjetividad y selectividad de las narrativas, ya que estas pueden influir de forma directa o indirecta la interpretación de los datos, lo que requiere un análisis objetivo, neutral, cuidadoso

y sobre todo, triangulado entre distintas fuentes (Arias, 2009). Pese a esto, las técnicas biográficas continúan siendo valiosas para la investigación en Ciencias Sociales y en lo cualitativo, ya que proporcionan una visión única e enriquecedora de las vidas individuales y procesos sociales más amplios.

2.2. Técnicas creativas en las entrevistas.

El uso de lo creativo en la elaboración de los guiones o ejecución de las entrevistas de investigaciones ha demostrado ser una herramienta útil para comprender la experiencia de los jóvenes extutelados/as en el ámbito del Trabajo Social. Según Ortega (2015), estas técnicas nos permiten, como profesionales de lo social y agentes educativos de cambio, que los/as participantes se expresen de manera no verbal, lo cual es especialmente relevante cuando se trabaja con menores que pueden tener dificultades para transmitir sentimientos y experiencias a través del lenguaje verbal.

En cuanto a las fases implicadas en el proceso de investigar con lo creativo, se han identificado una secuencia que va desde que se plantea la hipótesis o las preguntas de investigación hasta las soluciones. Por tanto, para ejercitar y desarrollar la estimulación del pensamiento creativo, de las propuestas que hacen Martín y Martín (2012), escogimos dos para nuestro proceso de elaboración de la metodología: el brainstorming y la idea checklists.

Una vez ejecutadas y accedido a terreno, las técnicas creativas que hemos utilizado en el proyecto de investigación han sido el dibujo y el collage como refuerzo creativo durante la entrevista. El dibujo proporciona a los/as entrevistados/as, en nuestro caso, jóvenes migrados/as, una forma alternativa de comunicación, permitiéndoles expresar sus emociones, experiencias y perspectivas de una manera visual y simbólica (Rovetta, 2016). Esta técnica puede ser especialmente útil en casos en que estos/as jóvenes tengan dificultades con el idioma o cuando el tema a tratar durante las entrevistas sea sensible o evocador de íntimos recuerdos. A través del refuerzo con el dibujo, los/as entrevistados/as podrán comunicar aspectos de sus vidas que de otra manera tradicional y canónica resultan difíciles de expresar. En este sentido, y siguiendo con los ejemplos utilizados, otra técnica utilizada es el collage como narrativa visual. Según Martínez-Guzman y Montenegro (2019) este tipo de trabajo involucra a los/as participantes en la creación con materiales plásticos y recortes, imágenes que representen su experiencia de vida, convirtiéndose en un medio para explorar y compartir sus historias de vida, momentos claves durante el trayecto migratorio, valores o aspiraciones futuras. Esta narrativa visual permite que los/as

menores se involucren activamente en el proceso de investigación de una forma alternativa. Además de estas dos técnicas, teóricos e investigadores proponen otras como la escritura o el juego (Ortega, 2015; Martínez-Guzmán y Motenegro, 2019; Rovetta, 2016). El juego como bien terapéutico ha demostrado ser una técnica efectiva para establecer una relación de confianza con menores y jóvenes, facilitando la comunicación y transmisión de la información.

2.3. El acceso al campo.

Para cualquier disciplina social, entre ellas el Trabajo Social, las estrategias para el acceso al campo de estudio tienen y deben ser atendidas con especial atención, por ello, se han de detallar el cómo acercarnos a sujetos y potenciales entrevistadas/os.

La ciencia del Trabajo Social, nutrida por fuentes de la Antropología y Sociología, dictamina y secuenciamos el proceso a la hora de llevar a cabo trabajo de campo y aplicar las técnicas de investigación, entre ellas la ya citada, entrevista. Para entender dicha sucesión y etapas, nos retraemos a la etimología de campo o “field work” en la investigación en las corrientes originarias antropológicas. Fernández (2020) introductor del término “field work”, entiende este concepto como una estancia prolongada de un/a investigador/a en el grupo humano al que pretende estudiar. Estos postulados propuestos a principios del siglo XX se encontraban totalmente idealizados armonizándose por lo exótico, colonialistas y el poder que conllevaba en aquellos tiempos el significado viaje y desplazamiento. Existe, a finales de este siglo, una literatura enfocada y guiada por la corriente desarrollista y la globalización que complementa esta definición, acercándose a la realidad tecnológica y gropolítica actual.

Volviendo a la idea del acceso al campo, Martín y Vallés (1997) hace un recorrido claro y directo sobre las fases que un/a investigador/a social debe seguir a la hora de tomar la decisión de incorporar un trabajo de campo en su estudio;

- 1) Antes de acceder al campo, debe de pausarse el trabajo, dedicar tiempo a la reflexión y preparación neutral y objetiva del proyecto y sus propositos, como la formulación del problema, selección de estrategias metodológicas y los casos a estudiar.
- 2) Una vez en el terreno, gestionar el contacto con los/as informantes, las visitas, observaciones y cómo se genera la información y ejecutan las técnicas elegidas, en el caso de este capítulo, las entrevistas.

3) Al final del estudio y permanencia en el terreno, analizar los datos obtenidos, y redactar la información con sus respectivas y necesarias transferencias al público.

3.CONCLUSIONES

El método biográfico y las entrevistas con técnicas creativas en lo cualitativo ofrece un enfoque enriquecedor y profundo para comprender la vida y la experiencia de los/as individuos a estudiar. A través de la exploración por narrativas de vida, consideración de eventos y contextos que han moldeado las trayectorias personales, nos permiten capturar la complejidad de las experiencias y analizar las interacciones entre las viviendas individuales y los aspectos sociales, como es la realidad de los jóvenes migrantes tutelados, aunque no podemos negar que existen desafíos.

Para elaborar el guión de las entrevistas, concluimos y recalcamos en la importancia de enfatizar la necesidad de formular preguntas efectivas y relevantes, mencionándose la importancia de redactar preguntas de manera clara y precisa, adaptándolas al contexto específico de la investigación.

La incorporación de la creatividad en el guión y ejercicio de las entrevistas inciden en la flexibilidad y adaptabilidad durante todo el proceso, y es a través del uso de estas técnicas, como el refuerzo por dibujos o collages cuando permiten y forman la expresión no verbal, la confianza y empatía entre los/as investigadores/as y estos/as jóvenes, contribuyendo a una comprensión más profunda y significativa de sus realidades y necesidades. Esto es una herramienta muy valiosa para la ciencia del Trabajo Social, ya que nos permite desde la epistemología ampliar y enriquecer nuestro conocimiento sobre los/as menores extranjeros, cómo mejorar la intervención y cómo contribuir con un Trabajo Social más sensible y efectivo.

En resumen, existen una serie de aspectos fundamentales como la elaboración de preguntas efectivas, acceso al campo y la incorporación de herramientas creativas en el guión y proceso de las entrevistas. Estos inciden en la importancia de utilizar la entrevista de una forma adecuada, respetuosa y evitando el daño como premisa inicial, pero teniendo presente el objetivo final, obtener datos valiosos y enriquecedores para comprender de forma holística los fenómenos sociales que se pretenden estudiar en el ámbito del Trabajo Social y las Ciencias Sociales.

4.REFERENCIAS

- Aguilar, D., y Chávez, R. (2013). La investigación biográfico-narrativa, una alternativa para el estudio de los docentes. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 13(3), 1-27.
- Allport, G. W. (1942). The use of personal documents in psychological science. *Social Science Research Council Bulletin*, 49, 210.
- Ardèvol, Elisenda; Bertrán, Marta; Callén, Blanca; Pérez, Carmen. Etnografía virtualizada: la observación participante y la entrevista semiestructurada en línea Athenea Digital. *Revista de Pensamiento e Investigación Social*, núm. 3, primavera, 2003, pp. 72-92 Universitat Autònoma de Barcelona. Barcelona, España
- Arias Alpízar, L. M., (2009). Interdisciplinariedad y triangulación en ciencias sociales. *Diálogos Revista Electrónica de Historia*, 10(1), 120-136.
- Beaud, S. (2018). El uso de la entrevista en las ciencias sociales. En defensa de la entrevista etnográfica. *Revista colombiana de antropología*, 54(1), 175-218. <https://doi.org/10.22380/2539472x.388>
- Díaz-Bravo, L.; Torruco-García, U.; Martínez-Hernández, M.; Varela-Ruiz, M. (2003). La entrevista, recurso flexible y dinámico, *Investigación en educación médica*, 2 (7)
- Fernández, A. C. (2020). El método etnográfico como construcción de conocimiento: un análisis descriptivo sobre su uso y conceptualización en ciencias sociales. *Márgenes*, 1(1). <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i1.7241>
- Folgueiras Bertomeu, P. (2014). La Entrevista. *Depósito Digital*. <http://hdl.handle.net/2445/99003>
- Martín, I. R., y Martín, L. R. (2012). Creatividad y educación: el desarrollo de la creatividad como herramienta para la transformación social. *Prisma Social: revista de investigación social*, 9, 311-351. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4180475.pdf>
- Martínez-Guzmán, A., y Montenegro, M. (2014). La producción de narrativas como herramienta de investigación y acción sobre el dispositivo de sexo/género: Construyendo nuevos relatos. *Cuadernos de psicología* 16 (1), 111-125.
- Martínez, M. S. V., y Valles, M. S. (1997). *Técnicas cualitativas de investigación social: reflexión metodológica y práctica profesional*.
- Meo, A. I., y Navarro, A. (2009). Enseñando a hacer entrevistas en investigación cualitativa: entre el oficio, la profesión y el arte. *EMPIRIA*, 0(17), 123. <https://doi.org/10.5944/empiria.17.2009.1990>
- Navarro, A. (2018). *Revisando biografías: la utilización de dispositivos visuales en la construcción y el análisis de trayectorias profesionales*. VI Encuentro

Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales (ELMeCS) Innovación y creatividad en la investigación social: Navegando la compleja realidad latinoamericana. http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/109333/Documento_completo.12697.pdf-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Ortega, M. G. (2015). Trabajo social como transdisciplina: hacia una teoría de la intervención. *Cinta De Moebio*, 54, 278-289.

Pujadas, J. J., (2000). El método biográfico y los géneros de la memoria. *Revista de Antropología Social*, (9), 127-158.

Rovetta Cortés, A. I. (2016). Elucidación gráfica en investigación cualitativa con menores de edad. *Investigación Cualitativa en Ciencias Sociales*, 3. <https://www.proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2016/article/view/955/938>

HACKATHON POR LOS ODS. PROPUESTA DE INNOVACIÓN EDUCATIVA

Estefanía López Requena

Florida Universitària

1. INTRODUCCIÓN

El impacto de la crisis del COVID-19 en el sistema educativo ha evidenciado diversas deficiencias. Entre ellas, se destaca la falta de actualización en las herramientas de enseñanza-aprendizaje y la necesidad de fomentar innovaciones que aborden de manera efectiva la digitalización del currículum, reduciendo la brecha entre la educación presencial y la no presencial. Estas reformas deben abordarse en todas las etapas educativas, lo cual requiere que los docentes del siglo XXI cuenten con competencias digitales y habilidades en innovación metodológica, estrategias y recursos en el aula, para crear entornos educativos útiles y de calidad, en línea con el cuarto Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS): una educación de calidad. Las generaciones cambian y con ellas sus intereses, por ello los métodos educativos sufren también una renovación constante a la que esta propuesta de innovación docente que se muestra en esta comunicación pretende sumarse.

La LOMLOE (Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, que modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación) es la reforma educativa que regula el ámbito educativo en España, actualmente. Su objetivo principal es mejorar la calidad del sistema educativo español, ofreciendo condiciones que promuevan la inclusión y la igualdad, y ayudando a formar personas que puedan enfrentar los desafíos del siglo XXI.

La nueva ley educativa introduce numerosas novedades, como un enfoque pedagógico centrado en la participación activa de los estudiantes y la promoción de su autonomía y creatividad. Este enfoque busca responder a la necesidad de una educación más personalizada y adaptada a las necesidades e intereses de los alumnos. Los docentes tienen libertad para incorporar metodologías activas, como el aprendizaje por proyectos y el trabajo cooperativo, en los procesos de enseñanza. Además, la ley refuerza el enfoque multidisciplinario en las aulas y promueve el Aprendizaje Basado en Retos (ABR), que permite crear un entorno de colaboración intensiva donde los participantes combinan experiencias, conocimientos y habilidades individuales para identificar soluciones a problemas reales.

Entre las metodologías activas utilizadas en las aulas, destaca la gamificación, una estrategia innovadora de enseñanza-aprendizaje que incorpora elementos de juego en contextos educativos. La gamificación busca crear una experiencia lúdica donde los estudiantes se involucren y adquieran conocimientos de manera motivadora y divertida. El uso del juego en los procesos de aprendizaje tiene numerosos beneficios, como la mejora de las habilidades sociales (Perotta, et. al. 2013), el aumento de motivación (Pérez-Manzano y Almela-Baeza, 2018), la mejora en el aprendizaje (Clark, et. al, 2016) y el aprendizaje de estrategias para solucionar problemas (Lamb, et al.2018).

Uno de los enfoques populares de la gamificación es el escape room. Aunque el este se ha popularizado en el ámbito recreativo, también se ha introducido en la educación como una estrategia que facilita la adquisición de conocimientos y promueve aprendizajes interdisciplinarios y transdisciplinarios. En un contexto educativo, el escape room fomenta el trabajo en equipo, la resolución de problemas, el pensamiento crítico y la toma de decisiones, aspectos fundamentales para el desarrollo integral de los estudiantes. En los últimos años, ha habido un aumento en las publicaciones sobre experiencias de gamificación en la educación superior (Barreal y Jannes, 2019; Carrión, 2019; Delpport, 2019; Zvarych et al., 2019; Fraga-Varela et al., 2021). Sin embargo, son escasos los trabajos que analizan la percepción de los docentes sobre el diseño e implementación de esta herramienta lúdica de aprendizaje en el aula, ya que la mayoría de las investigaciones se centran únicamente en la percepción de los estudiantes que participan en estos juegos.

Además, con la entrada en vigor de dicha ley se incorpora el espíritu de la Agenda 2030 al sistema educativo español, lo cual implica la necesidad de impulsar el desarrollo sostenible a través de la educación. Sin embargo, aún existen controversias sobre cómo integrar estos aprendizajes en las aulas.

Esta comunicación pretende resumir la investigación basada en una experiencia piloto de innovación docente realizada durante el curso académico 2022-2023, en la cual se propuso a los estudiantes del Máster de Profesorado de Enseñanza Secundaria, especialmente a aquellos de las especialidades de tecnología y orientación educativa, crear un escape room que abordara algunos de los desafíos planteados por los ODS. Estos prototipos fueron evaluados por otros compañeros del máster (estudiantes de economía, turismo, educación física, etc.) a partir de un hackathon. Así pues, el objetivo de esta investigación es conocer la opinión de los estudiantes del Máster de Profesorado en Enseñanza Secundaria sobre el uso de los

escapes rooms como estrategia de enseñanza-aprendizaje, así como la valoración de los mismos por parte de los y las estudiantes que participaron como usuarios/as en esta experiencia piloto. A través de este análisis, se espera contribuir al conocimiento sobre cómo el uso de escape room en la educación superior puede enriquecer los procesos de aprendizaje, mejorar la motivación de los futuros docentes hacia la enseñanza y desarrollar competencias transversales a lo largo del currículum académico.

2. METODOLOGÍA

Durante el curso académico 2022-2023, se llevó a cabo una experiencia piloto en el Máster de Profesorado de Enseñanza Secundaria en Florida Universitària (Valencia). En esta ocasión, se trabajó en la incorporación de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) mediante una propuesta educativa gamificada: el escape room. Se buscó que los estudiantes fueran los protagonistas de su propio aprendizaje utilizando la metodología design-thinking. El objetivo era crear propuestas gamificadas que abordaran al menos uno de los 17 ODS y transformarlas en prototipos reales de escape room. Este desafío se denominó "Hackathon por los ODS".

Se dedicaron cuatro sesiones de trabajo en equipo, donde los y las estudiantes compartieron conocimientos tecnológicos para el desarrollo de desafíos, conocimientos pedagógicos para la creación de estrategias educativas y se acercaron a al menos uno de los ODS en su propuesta. La primera sesión consistió en una conferencia magistral donde un experto explicó las características y criterios para diseñar un buen escape room. A partir de esta sesión, se trabajó en grupos para desarrollar la idea, seleccionar el ODS, preparar las pruebas y establecer una narrativa. En la tercera sesión, se creó el prototipo del escape room, seleccionando materiales, definiendo desafíos y contextualizando la experiencia. En la última parte de esta sesión, se utilizó a compañeros/as de clase como evaluadores para mejorar el prototipo. La cuarta sesión se dedicó a preparar completamente los escape rooms diseñados por los grupos de orientación educativa y tecnología, y otros grupos de diferentes especialidades participaron como evaluadores. Durante la demostración final, cada equipo ejecutó su escape room (grupos control) y los estudiantes de otras especialidades evaluaron las propuestas diseñadas por sus compañeros (grupos experimentales).

En esta experiencia piloto participaron estudiantes de las especialidades de tecnología (ingenierías) y orientación educativa (magisterio, pedagogía o psicología), con un total de 59 alumnos/as divididos en 7 grupos. Además del alumnado de las especialidades mencionadas, otros 21 grupos de diferentes especialidades participaron en la validación de los prototipos en tres franjas horarias diferentes, lo que proporcionó una muestra más amplia en la evaluación de las propuestas gamificadas. En total, el estudio contó con 168 participantes, de los cuales 59 diseñaron las propuestas y 109 completaron los retos. La edad de los participantes osciló entre 22 y 50 años, con un 43,5% entre 22 y 29 años, un 34% entre 30 y 39 años, un 17,4% entre 40 y 49 años y un 4,3% de 50 años o más. La representación de género fue equilibrada, con un 53,6% de hombres, un 43,5% de mujeres y un 2,9% que optó por no responder.

En este estudio, se utilizaron dos cuestionarios para recopilar y analizar la información: i) el primer cuestionario se distribuyó a través de códigos QR en las salas donde se llevaron a cabo los escape rooms, y cada grupo participante completó un formulario de Google Forms en sus propios dispositivos móviles. Este cuestionario constaba de 12 preguntas sobre el escape room evaluado, abarcando aspectos como los retos, la dinamización, la motivación y la ambientación, utilizando una escala Likert del 1 al 5; ii) el segundo cuestionario se difundió entre el profesorado coordinador de las diferentes especialidades del Máster y se solicitó a los estudiantes que lo completaran en la siguiente sesión de clase a través de un enlace a Google Forms. Este cuestionario constaba de 20 preguntas sobre aspectos personales, satisfacción con la propuesta educativa gamificada y comentarios o sugerencias de mejora, utilizando también una escala Likert del 1 al 5. Entre las dimensiones abordadas en el segundo cuestionario se encuentran la motivación hacia la realización del escape room, el aprendizaje adquirido, la valoración del trabajo en equipo y la facilidad de uso (fluidez) del escape room.

3.RESULTADOS

Esta experiencia de diseño y ejecución de escapes rooms tuvo lugar en abril del 2023 entre alumnado del Máster de Profesorado de Educación Secundaria (ver tabla 1).

Tabla 1.*Alumnado matriculado por especialidad*

ALUMNADO	ESPECIALIDAD
19	FOL
14	Educación física
12	Lengua extranjera
22	Informática
11	Empresa y Turismo
18	Servicios Socioculturales y a la Comunidad
13	Economía

Los resultados que a continuación se exponen se han basado en un análisis estadístico de los datos, revelando un alto grado de satisfacción en el diseño de los escape rooms (el 80% de las calificaciones superaron los 8 puntos en una escala del 1 al 10).

Además, se observa que la gamificación basada en el escape room aumenta el nivel de motivación, donde el 78% de los grupos obtuvieron una puntuación igual o superior a 20 sobre 25. También se observa un alto grado de trabajo en equipo, con el 75% de los grupos obteniendo una puntuación superior o igual a 12 sobre 15. Sin embargo, se observa una mayor variabilidad en los resultados en cuanto al aprendizaje y la fluidez de la actividad. Respecto a esta última variable, se esperaría una mejora a medida que los estudiantes se familiarizan con el proceso de elaboración de la actividad.

Por último, se observa una correlación entre la especialidad dentro del Máster de Profesorado de Educación Secundaria y las diferentes variables. Específicamente, las especialidades de orientación educativa, servicios socioculturales y FOL obtuvieron los mejores resultados en motivación, aprendizaje y trabajo en equipo.

4. CONCLUSIONES

Tras la entrada en vigor de la LOMLOE el 19/01/2021, se incorpora en el sistema educativo español el espíritu de la Agenda 2030 y con ella la necesidad de impulsar

el desarrollo sostenible a través de la educación. Las generaciones cambian y con ellas sus intereses, por ello los métodos educativos sufren también una renovación constante a la que esta propuesta de innovación docente ha pretendido sumarse.

Finalmente, en esta experiencia piloto se diseñaron un total de 7 escapes rooms por parte de 59 alumnos/as de las especialidades de tecnología y orientación educativa del máster de Profesorado de Enseñanza Secundaria en Florida Universitària. Estos fueron planteados para ser trabajados en las aulas de enseñanza secundaria, incorporando transversalmente el trabajo de los ODS y, a su vez, llevaron a la práctica el diseño de una propuesta metodológica basada en las pedagogías activas.

Este estudio se ha centrado en analizar un cuestionario diseñado específicamente para evaluar el grado de satisfacción con el diseño del escape room como estrategia de enseñanza-aprendizaje y el nivel de motivación al utilizar la gamificación como estrategia de aprendizaje cooperativo. Para ello, se utilizó el cuestionario CMELAC (Cuestionario sobre Motivación para Estrategias de Juego de Aprendizaje Cooperativo) para recopilar los datos.

Los resultados recogidos respaldan investigaciones previas y demuestran que la gamificación puede aumentar la motivación de los estudiantes y promover el trabajo cooperativo en el aula (Perotta, et. al. 2013; Clark, et. al, 2016; Pérez-Manzano y Almela-Baeza, 2018 y Lamb, et al.2018). Dichos resultados revelaron que las valoraciones sobre la facilidad de uso del escape room y el aprendizaje variaron entre los estudiantes. Esto indica que las características del escape room, su estructura y la metodología de aprendizaje cooperativo tienen un impacto en el proceso de aprendizaje de los participantes. Los datos también mostraron que los estudiantes experimentaron un aumento en su motivación y en el trabajo cooperativo en el aula, lo cual respalda las conclusiones de otros estudios que han demostrado que la gamificación puede guiar a los estudiantes hacia objetivos educativos específicos, como el trabajo en equipo (Barreal y Jannes, 2019; Carrión, 2019; Delport, 2019; Zvarych et al., 2019; Fraga-Varela et al., 2021).

Asimismo, se observó una correlación positiva entre las especialidades relacionadas con las ciencias sociales (orientación educativa, servicios socioculturales y FOL), la motivación y el trabajo cooperativo. Esto destaca la importancia de desarrollar competencias sociales y cívicas para lograr un modelo de aprendizaje activo y dinámico, que incluya la gamificación.

Es importante mencionar que este estudio abre una línea de investigación relevante, ya que los estudiantes de especialidades científicas mostraron, en general, menos satisfacción con estas estrategias gamificadas de enseñanza-aprendizaje, como el escape room. Una posible hipótesis para este resultado podría estar relacionada con la profesionalización de las diferentes áreas, dado que las estrategias gamificadas se han incorporado más en las disciplinas de ciencias sociales y jurídicas, que enfatizan habilidades como la colaboración, la resolución de conflictos, la empatía y la asertividad, competencias aplicables en el ámbito laboral y en el sector servicios. Sin embargo, se requiere más investigación para analizar la correlación entre el tipo de estudios universitarios (ciencias sociales, científicas, etc.) y la motivación hacia las estrategias de juego de aprendizaje cooperativo.

También es necesario destacar algunas limitaciones de este estudio, como el tamaño de la muestra, que debería ser más amplio para generalizar los resultados, y la falta de una representación equitativa por especialidades. Estas limitaciones dificultan la obtención de conclusiones sólidas. No obstante, los resultados obtenidos respaldan la eficacia de la gamificación como estrategia de aprendizaje para promover la motivación y el trabajo cooperativo en el aula. Además, destacan la importancia de considerar las características específicas de la gamificación y fortalecer las competencias sociales y cívicas entre los estudiantes en contextos educativos.

5. REFERENCIAS

- Barreal, J., & Jannes, G. (2019). Narrative as a teaching tool in the gamification of statistics in the Degree of Tourism. *Digital Education Review*, 36, 152-170.
- Carrión, E. (2019). The use of the game and the cooperative Methodology in Higher Education: An alternative for creative teaching. *Artseduca*, 23, 71-97.
- Clark, D.B., Tanner-Smith, E.E., & Killingsworth, S.S. (2016). Digital games, design, and learning: A systematic review and meta-analysis. *Review of Educational Research*, 86(1), 79-122.
- Delport, D.H. (2019). Numeracy students` perspectives on a new digital learning tool at a South African University. *South African Journal of Higher Education*, 33(5), 25-41.
- Fraga-Varela, F., Vila-Couñago, E. y Martíne-Piñeiro, E. (2021). Impacto de los juegos serios en la fluidez matemática: un estudio en Educación Primaria. *Comunicar*, 69, 125-135.
- Lamb, R., Annetta, L., Firestone, J., & Etopio, E. (2018). A meta-analysis with examination of moderators of student cognition, affect, and learning outcomes while

using serious educational games, serious games, and simulations. *Computers in Human Behavior*, 80, 158-167.

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación [LOMLOE]. Boletín Oficial del Estado, núm. 340, de 30 de diciembre de 2020, pp. 1-175.
<https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2020-16812>

Pérez-Manzano, A., & Almela-Baeza, J. (2018). Gamificación transmedia para la divulgación científica y el fomento de vocaciones procientíficas en adolescentes. *Comunicar*, 55, 93-103.

Perrotta, C., Featherstone, G., Aston, H. and Houghton, E. (2013). *Game-based Learning: Latest Evidence and Future Directions (NFER Research Programme: Innovation in Education)*. Slough: NFER.

Zvarych, I., Kalaur, S.M., Prymachenko, N.M., Romashchenko, I.V., & Romanyshyna, O.I. (2019). Gamification as a Tool for Stimulating the Educational Activity of Students of Higher Educational Institutions of Ukraine and the United States. *European Journal of Educational Research*, 8(3), 875-891.

LOS MANUALES DE EDUCACIÓN EMOCIONAL: RECETARIOS EN LA FORMACIÓN DE LA SUBJETIVIDAD NEOLIBERAL

Saray Martín González

Universidad de Almería

Teresa García Gómez

Universidad de Almería

1. LA EDUCACIÓN EMOCIONAL: FORMACIÓN DEL NEOSUJETO *VERSUS* FORMACIÓN CRÍTICA

La educación emocional fue incorporada en los planes²⁵ de formación permanente propuestos por las administraciones educativas y se ha ido introduciendo cada vez más en los centros educativos en el marco de la innovación educativa. Con dicha educación se quiere promover el bienestar del alumnado para mejorar el clima escolar y el rendimiento académico, fomentar las habilidades sociales y prepararlo para enfrentar los desafíos de la vida, incluidos los laborales.

La educación emocional puede entenderse bien como una enseñanza vinculada a la formación de la subjetividad neoliberal, o bien como parte de un proyecto colectivo para el cambio y la transformación social en el marco de un proyecto político de educación (Freire, 2005).

La educación emocional vinculada a la formación de la subjetividad neoliberal, o del *neosujeto* como lo denominan Laval y Dardot (2013), solo atiende a las emociones del sujeto y no las relaciona ni con su contexto ni con su sistema de creencias (Pérez, 2019). Se promociona un individuo que está en constante revisión de sus emociones y de su actitud, ya que su formación, su bienestar y su éxito dependen de él, “sean cuales sean las desventajas del sujeto” (Purser, 2019, p. 208) porque lo que importa es ser un sujeto feliz. Por esta razón, se proporcionan recursos que ayudan al alumnado a sobrellevar las desigualdades que sufre tanto dentro de la escuela como fuera de ella, debido a la creencia de que son inamovibles dichas situaciones y que solo se puede modificar la actitud con la que las enfrenta, es “la era del ser” (Lipovetsky, 2007, p. 272), donde lo importante y lo único que tiene el sujeto es su

²⁵ Sirva de ejemplo el *III Plan Andaluz de Formación Permanente del Profesorado*, aprobado en julio de 2014 por la Consejería de Educación, Cultura y Deporte de Andalucía. BOJA núm. 170, de 2 de septiembre 2014.

fuerza psicológica. Por esta razón el individuo se centra en crear y desarrollar proyectos emocionales que proporcionan “intensidad emocional, claridad emocional o el equilibrio interior” (Illouz, 2019, p. 13). Esto conlleva a que la vida académica y social del alumnado este altamente ligada con la realización de proyectos que proporcionan satisfacción y bienestar personal, trabajando el “ser” a través del discurso de ser consciente y estar presente en todo momento para fomentar un YO individual y narcisista, que solo se centra en sentirse bien (Lipovetsky, 2007). El discurso de ser consciente y estar en el presente produce en el alumnado falsos momentos de alivio y olvido de los malestares que producen los factores externos que influyen en él. Debido a estos momentos de alivio y a la fuerza psicológica del alumnado, la educación emocional es un proyecto individual en el que el individuo se encarga de regular y de adaptar para conseguir mayor calidad de vida, pero es “una calidad de los momentos de la vida en el presente” (Lipovetsky, 2016, p. 85), que produce una felicidad momentánea que recae en “la responsabilidad personal y en los valores propios del individualismo neoliberal” (Cabanas e Illouz, 2019, p. 62).

Valores que moldean poco a poco la percepción de la sociedad y de la ciudadanía para que se sobreadapte a entornos hostiles, que al final se terminan naturalizando porque “hay un esfuerzo capital por hacernos creer que es ridículo confiar en la naturaleza humana, en esa capacidad reflexiva y crítica que nos permite construir juntos un mundo más justo” (Pérez, 2019, p. 15). En consecuencia, se prepara al alumnado a participar en un mundo más individualista y competitivo, donde la función de la educación emocional es “ocultar un fracaso sistémico haciéndolo pasar por un fracaso personal [...] bloqueando sistemáticamente cualquier iniciativa que apunte a la transformación radical” (Pérez, 2019, p. 8). Por consiguiente, la vinculación de la educación emocional a los valores neoliberales hace que los sujetos en formación tengan una actitud pasiva por el cambio e ignora “los orígenes sociales del sufrimiento” (Purser, 2019, 118).

Por el contrario, la educación emocional como parte integrante de un proyecto de educación crítica que parte de las problemáticas sociales, políticas y económicas que afectan al alumnado para hacerlo consciente y promover la reflexión sobre ellas de manera conjunta con toda la comunidad educativa. Se fomenta el espíritu crítico y reflexivo del alumnado a través de las investigaciones sociales relacionándolas con los contenidos de aprendizaje, las emociones pasan de ser indicadores de evaluación del sujeto a indicadores de existencia de posibles necesidades que puede tener el alumnado y desde una puesta en común llegar al origen de dichas molestias para iniciar un proyecto de transformación. De esta manera, se inician posibles proyectos

educativos partiendo de las necesidades del alumnado y siendo este protagonista de su aprendizaje (Pérez, 2019 y Cabanas e Illouz, 2019). Por lo tanto, no se necesitan materiales dedicados exclusivamente al tratamiento de emociones y valores en concreto, debido a que todo se aborda desde una perspectiva inclusiva, rompiendo la dualidad razón-emoción.

En este capítulo se presenta la investigación cuyo objetivo consiste en conocer qué educación emocional se propone en los materiales que se han creado para incorporar esta a las aulas y que se están empleando para su desarrollo.

2. METODOLOGÍA

El objetivo mencionado en el epígrafe anterior lo hemos alcanzado mediante la realización de una investigación documental, llevando a cabo un análisis de contenido. La investigación documental, según Alfonso (1994, p. 55), “es un procedimiento científico, un proceso sistemático de indagación, recolección, organización, análisis e interpretación de información o datos en torno a un determinado tema”.

El análisis de contenido nos da la posibilidad de indagar la naturaleza del discurso para poder determinar el tema que trata, analizando y cuantificando los materiales de la comunicación humana (Porta y Miriam, 2003). Bardin (1996, p. 32) lo define como “el conjunto de técnicas de análisis de las comunicaciones tendentes a obtener indicadores (cuantitativos o no) por procedimientos sistemáticos y objetivos de descripción del contenido de los mensajes permitiendo la inferencia de conocimientos relativos a las condiciones de producción/recepción (contexto social) de estos mensajes”. Para llevarlo a cabo debe realizarse siguiendo el método científico, que según Porta y Miriam (2003) implica un análisis sistemático, objetivo, replicable y válido. La característica más destacable de este método es que “se trata de una técnica que combina intrínsecamente, y se ahí su complejidad, la observación y producción de los datos, y la interpretación o análisis de los datos” (Abela, 2002, p. 2).

Los documentos objeto de análisis documental han sido dos programas de educación emocional: “Antiprograma de Educación Emocional” y “Aulas Felices”, recomendados por la administración de educación para que el profesorado lleve a la práctica las actividades que contienen dichos manuales.

El “Antiprograma de Educación emocional” es una compilación de estrategias sobre la educación emocional que se nutren de la psicología y pedagogía positivas para poder fomentar en el alumnado la conciencia emocional, la valoración y la confianza de uno mismo, el autocontrol, la confiabilidad e integridad, la innovación y la adaptabilidad, la motivación por el logro, el compromiso, la iniciativa y el optimismo, la comprensión y el desarrollo de los demás, la orientación hacia el servicio, el aprendizaje hacia la diversidad, la conciencia política, la influencia, la comunicación, el manejo de los conflictos, el liderazgo, reconocer los cambios, establecer vínculos, colaboración y cooperación y capacidades de equipo. Todo esto trabajado desde lo vivencial y emergente, por lo tanto los ritmos de aprendizaje son marcados por los sentimientos que surgen dentro del aula (Sánchez y Sánchez, 2012).

El programa de “Aulas felices” se crea con la intención de trabajar la atención plena y la educación de las 24 fortalezas personales, señalas por Peterson y Seligman (2004). A través de la atención plena se pretende potenciar las actitudes de consciencia y autocontrol para poder desarrollar en el alumnado las 24 fortalezas personales relacionadas con los rasgos positivos de cada personalidad para hacer que los alumnos y las alumnas sean “más autónomos, más capaces de desenvolverse en el mundo que les rodea y, en definitiva, más felices” (Arguis, Bolsas, Hernández y Salvador, 2012, p. 7).

El proceso de análisis de contenido comenzó con la reducción de los datos, se utilizó la codificación y la categorización como procedimientos que resumen el contenido en conceptos básicos (Flick, 2007), que posteriormente han sido relacionados y explicados para encontrar sentido a las informaciones en relación a nuestro objeto de estudio. Las categorías resultantes de dicho proceso analítico han sido: conciencia y regulación emocional, autonomía emocional, habilidades de vida y bienestar, empatía, competencia social, expresión y conciencia corporal.

3. EL RECETARIO DE LA EDUCACIÓN EMOCIONAL

Los resultados se exponen atendiendo a las categorías analíticas detalladas en el epígrafe anterior.

La conciencia y la regulación emocional se trabajan con actividades que consisten en hacer listados diarios de cómo se siente el alumnado, analizar los pensamientos cuando se está en silencio, conocer el vocabulario de las emociones y lo que ocurre

con cada emoción, contar conflictos vivenciales y hablar de sus emociones y de las de sus compañeros y compañeras, etc. Son actividades que se centran en el conocimiento de lo que se siente (emociones y sentimientos), sabiendo constantemente el qué, dónde y cómo lo está sintiendo el sujeto; además, hace referencia al desarrollo de la capacidad de controlarlas. En todas las actividades que se proponen en ambos manuales se trabajan dichas habilidades (conciencia y regulación) desde la individualidad y en gran grupo, ya que se considera que exponiendo la parte más íntima del individuo, como son los sentimientos y emociones, se fomenta en el alumnado valores de curiosidad, valentía, amor, vulnerabilidad, gratitud, esperanza y autocontrol. Las actividades que se proponen para esto son hablar siempre en primera persona (Yo) y en tiempo presente, afirmar los sentimientos que se están teniendo y responsabilizarse de dichas emociones.

La autonomía emocional se genera cuando se ha trabajado en el alumnado la conciencia y la regulación emocional a través del fomento de sus fortalezas y carencias (valores comentados en la anterior categoría). Estas fortalezas le capacitan para dirigir y orientar su vida hacia donde desee, para ello se plantea actividades individuales y en gran grupo, que consisten en averiguar las cualidades de uno mismo y de los demás a través de ejercicios de reflexión que parten de afirmaciones tipo: estoy a gusto cuando..., no hago lo correcto cuando..., me propongo que... Todo esto lo piensa, lo escribe y lo expone en la clase. Este tipo de actividades hace que el alumnado sea consciente de sus cualidades y cómo estas ayudan a la clase o, por el contrario, cuáles no ayudan y se deberían modificar para evitar posibles conflictos en el clima de aula. La mayoría de ellas se basan en realizar trabajos manuales, como murales o dibujos, donde se refleja el mismo alumnado con sus cualidades y se trabajan valores de creatividad, integridad, vitalidad, capacidad de perdonar y modestia.

Las habilidades de vida y bienestar recogen todas las habilidades que ayudan a promover el bienestar emocional y a enfrentar los conflictos. Las actividades que se realizan para que el alumnado las adquiera coinciden en su mayoría con las de conciencia y regulación emocional, la diferencia que indican los autores es que normalmente son actividades que proyectan los sueños de futuro que tiene el alumnado y analizan la situación que tiene este en el presente para poder emprender acciones que le ayuden a cumplir su sueño. Dichas actividades se centran en meditaciones y respiraciones guiadas; visualizaciones de fotos para ver mejoras entre el pasado y el presente y ver cómo puede ser el futuro; relajaciones para pensar en características propias buenas y cómo influyen en el presente y futuro, etc. Los

valores que se fomentan con estas actividades son la apertura mental, perseverancia, perspectiva y liderazgo.

La categoría empatía se refiere a todas las actividades donde se comparten los sentimientos que tiene cada sujeto, donde se trabajan valores como el amor por el aprendizaje, la prudencia y la apreciación de la belleza y la excelencia. Un ejemplo de estas actividades consiste en que el docente expone una acción y el alumnado debe decir qué emoción o sentimiento provoca y qué reacción tendría con el objeto de reflexionar sobre las acciones y cómo repercuten en los demás; otra actividad radica en exponer las características que conforman un buen equipo y analizarse de forma conjunta. Las únicas actividades donde no se trabaja esta habilidad es cuando el alumnado tiene que escribir un diario sobre sus emociones, cuando tiene que conocer el vocabulario de las emociones, meditar o cuando tiene que escribir sus pensamientos para su posterior exposición, que se desarrolla a través de preguntas como: qué te lleva a ello, cómo te sientes cuando lo haces y qué podrías hacer en lugar de eso. En estas actividades no hay ninguna comprensión hacia los demás, por esta razón dichas actividades quedan fuera de esta categoría.

Hacemos referencia a la categoría de competencia social cuando las actividades pretenden desarrollar habilidades para comprender a los compañeros y compañeras y para manejar las relaciones entre sus iguales. En estas actividades se aclara que manejar las relaciones no significa que haya una amistad sino una buena convivencia entre todos los sujetos que comparten un mismo espacio, por ello se trabajan los límites aclarando las cosas que les agrandan y las que no a través de la gestión de la rabia o con la simulación de ejercicios de acción y reacción para ver cómo actúa el alumnado. Las actividades que podemos destacar son “conociéndonos como personas y como grupo”, que consiste en encontrar características que definan al alumnado para ayudarse a relacionarse con los demás, o “¿qué llevas en tu corazón?”, que consiste en darle al compañero un dibujo de un corazón que está escrito en el interior con la descripción de momentos positivos que ha vivido con él o con ella. Estos ejercicios pretenden fomentar la inteligencia social, la competencia ciudadana, el sentido de justicia y prudencia. Atendiendo a lo que dicen los autores, todas las actividades pretenden de una forma u otra desarrollar estas habilidades; sin embargo, las situaciones que se exponen siempre son ficticias y solo se abordan desde lo emocional.

Por último, la categoría de expresión y conciencia corporal se centra en actividades que conlleva la movilidad del alumnado, ya que los autores consideran que toda

emoción deja una huella en el cuerpo. Por esta razón se realizan ejercicios de expresión corporal relacionados con las emociones. Algunas de las tareas consisten en la representación de las emociones y actitudes por medio de movimientos del cuerpo, moverse al ritmo de la música, hacer mímica, realizar una pasarela imitando cosas que no iba a conseguir y que al final ha logrado, el juego de la silla pero sin eliminación de personas con el objetivo de ver cuántas caben en el mínimo de sillas o expresar emociones con el cuerpo. Los valores que se trabajan son el sentido del humor, la creatividad y la apertura mental. Esta categoría es considerada importante por los autores debido a la ausencia del cuerpo en otros manuales; sin embargo, el número de actividades que se centra en esta temática es bastante inferior en comparación con las demás.

El análisis evidencia que los manuales constituyen un recetario para la educación emocional, donde se entrena al individuo. Hay un ejercicio para cada momento, emoción o conflicto, convirtiendo las actividades en recetas que se aplican para llegar a un propósito, la autovigilancia del alumnado. Poco a poco los ejercicios propuestos convierten los problemas estructurales en problemas de autoestima o de falta de herramientas, cayendo toda la responsabilidad de la felicidad propia y del buen clima de aula en los alumnos y las alumnas.

4. LA EDUCACIÓN EMOCIONAL: UNA ZONA DE CONFORT PROPIA

Expuestos los resultados, podemos concluir que las actividades en ambos manuales son semejantes, donde las emociones individuales son el eje central del proceso de enseñanza y aprendizaje del alumnado.

Los autores, con los ejercicios que proponen para el trabajo de la educación emocional, consideran que el sujeto se compone de tres partes: la emocional, la social y la corporal, siendo esta última la que une las dos primeras. Estas tres partes únicamente se analizan desde la emocionalidad del individuo, ya que todo se resume en conocer, regular y controlar las emociones de uno mismo y las de los demás para llegar a un objetivo concreto que es el bienestar en el aula (Pérez, 2019). Dicho bienestar depende solamente del alumnado, de la gestión que realice de los posibles conflictos que puedan surgir en el aula y trabajando sus propias fortalezas. Solo se hace referencia a problemáticas de aula, ninguna alusión a cómo abordar problemas sociales, culturales, políticos y económicos que puedan afectar al alumnado, ni siquiera al trabajo para su conocimiento y comprensión. Además, cuando se hace referencia a alguna actividad basada en noticias reales, se recomienda que se trabajen

noticias positivas (Arguis, Bolsas, Hernández y Salvador, 2010). De esta manera, se considera el aula y la escuela un espacio seguro, buscando generar una buena convivencia y donde se puede desarrollar la motivación por el conocimiento al margen del mundo exterior y de sus conflictos.

El objetivo final de estos materiales consiste en que el alumnado aprenda a saber quién es, manteniendo la idea de esencia, reconocer lo que está sintiendo en ese momento y expresarlo; así como potenciar su desarrollo personal y social (Sánchez y Sánchez 2012) para que sea un estudiante feliz dentro y fuera del aula, ya que la felicidad en este espacio es considerada como la mejor variable para “explicar y prever la calidad de la enseñanza, del aprendizaje y el rendimiento de los estudiantes, de su éxito laboral futuro, y de las menores tasas de depresión en la vida adulta” (Cabanas e Illouz, 2019, p. 83). Sin embargo, debemos cuestionar en qué modelo de ciudadanía se está formando bajo esta corriente de felicidad cuando se interioriza el discurso de una supuesta esencia del alumnado, al margen del contexto en el que está y de todos los condicionamientos estructurales que le afectan según su clase social, género, cultura, etc.

Este modelo de educación emocional es propuesto por la psicología positiva, que considera la influencia del contexto nula o irrelevante, debido a que la felicidad de los sujetos depende de tres factores: la herencia genética (50%), el comportamiento (40%) y las circunstancias (10%) (Lyubomirsky, 2008; Seligman, 2002), considerando que lo único que puede cambiar el sujeto es la forma en la que actúa ante los problemas. Debido a que las circunstancias no lo determinan, las actividades que proponen los materiales de educación emocional están centradas en el fomento de las fortalezas del alumnado y en la detección de debilidades para poder identificarlas y sacar provecho de ellas, así como en la detección de emociones y comportamientos negativos porque lo verdaderamente importante es la conciencia del presente.

La conciencia es fundamental en estos manuales para la atención de la emoción, debido a que las emociones experimentadas en el pasado o las posibles por las ideas del futuro no tienen cabida en el presente. Esto para los autores de los materiales analizados es esencial porque se evita el sufrimiento por cosas que no están al alcance del sujeto, sin embargo “debilita la reflexión crítica y la conciencia ética” (Purser, 2019, p. 100) al no plantear problemáticas reales que afectan al alumnado. Por lo tanto, la mayoría de las actividades de ambos manuales se centran más en la

formación del “ser” que del “hacer”, y, como considera Illouz (2018), no hay una articulación entre el deber ser y el deber hacer.

Todo ello conlleva a que el alumnado se centre más en el análisis de las emociones que está experimentando en el momento presente y cómo transformarlas en algo positivo, en lugar de analizar su origen y buscar explicaciones considerando las causas de las mismas. Así se moldea la nueva subjetividad, en la que el alumnado no solo se debe encargar y responsabilizar de sus éxitos y fracasos académicos, sino también de lo que siente y cómo lo siente, debido a su repercusión en su proceso de aprendizaje, en su propio bienestar y en el de sus compañeros porque el alumnado es “gobernado por los placeres y las penas” (Laval y Dardot, 2013 p. 330).

En definitiva, bajo la idea de felicidad que proponen los materiales hay una forma de autovigilancia por parte del alumnado que sustituye la idea de ciudadano reflexivo, crítico y activo por la de ciudadano calculador, comprensivo y pasivo porque estos materiales solo van a “ayudar a los individuos a salir adelante, adaptarse y funcionar de formar más eficaz a pesar de las tensiones cada vez mayores de la vida en las sociedades neoliberales” (Purser, 2019, p. 87).

5. REFERENCIAS

- Abela, J. (2002). *Técnicas de análisis de contenido. Una revisión actualizada*. Centro de Estudios Andaluces.
- Alfonzo, I. (1994). *Técnicas de investigación bibliográfica*. Contexto Ediciones.
- Arguís, R., Bolsas, A., Hernández, S. y Salvador, M. (2012). *Programa de “AULAS FELICES” Psicología Positiva aplicada a la Educación*. <https://www.educacion.navarra.es/documents/27590/203401/Aulas+felices+documentaci%C3%B3n.pdf/3980650d-c22a-48f8-89fc-095acd1faa1b>
- Cabanas, E. y Illouz, E. (2019). *Happycracia. Cómo la ciencia y la industria de la felicidad controlan nuestras vidas*. Paidós.
- Flick, U. (2007). *El diseño de la investigación cualitativa*. Morata.
- Freire, P. (2005). *La educación en la ciudad* (3ª ed.). Siglo XXI Editores.
- Illouz, E. (2019). *Capitalismo, consumo y autenticidad. Las emociones como mercancía*. Akal
- Laval, C. y Dardot, P. (2013). *La nueva razón del mundo. Ensayo sobre la sociedad neoliberal*. Gedisa.
- Lipovetsky, G. (2007). *La felicidad paradójica*. Anagrama.
- Lyubomirsky, S. (2008). *La ciencia de la felicidad*. Urano.

- Lyubomirsky, S. (2016). *De la ligereza*. Anagrama
- Pérez, V. (2019). *La dictadura del coaching. Manifiesto por una educación del yo al nosotros*. Akal.
- Pinto, M. (1989). Introducción al análisis documental y sus niveles: El análisis de contenido. B. *Anabad*. XXXIX, (2), 323-341.
- Porta, L. y Miriam, S. (2003). La investigación cualitativa: El análisis de contenido en la investigación educativa. *Anuario digital de investigación educativa*, (14), 1-18.
- Purser, R. (2019). *Mcmindfulness. Cómo el mindfulness se convirtió en la nueva espiritualidad capitalista*. Alianza.
- Sánchez, A. y Sánchez, L. (2012). *Antiprograma de educación emocional*. Wolters Kluwer.
- Seligman, E. (2002). *La auténtica felicidad*. Ediciones B.

ESCOLARIZACIÓN DE GEMELOS: ¿JUNTOS O SEPARADOS? CONTINÚA LA POLÉMICA. ESTUDIO DE CASO

Ana Isabel González Contreras

Universidad de Extremadura

1. INTRODUCCIÓN

Según el informe Euro-Peristat (2015), España sigue siendo uno de los países de la Unión Europea con más alta tasa en nacimientos múltiples, con 22 partos gemelares y 0.3 partos triples por cada 1.000 embarazadas. De hecho, aunque nuestra natalidad sigue en descenso, el nacimiento de gemelos se ha incrementado un 70% en los últimos diez años. La causa fundamental de este incremento se debe del aumento de partos derivados de la reproducción asistida por las posibilidades de gestación múltiple.

Considerando la perspectiva sociocultural, de los gemelos y los vínculos establecidos entre ellos y sus padres; Klein (2003), a partir del resultado de 30 entrevistas en profundidad de pares de gemelos adultos entre 35 y 88 años, definió cuatro modelos de gemelos: los de identidad única, los de identidad interdependiente, los de identidad dividida y los de identidad individual; basándose en las prácticas educativas mediadas por los padres, así como posibles características de los niños y las niñas, consecuentes a estas prácticas de socialización. Afirma Klein, desafiando la hipótesis genética, que el ajuste emocional de los gemelos, tanto en su infancia como de adultos, depende más de las influencias del medio ambiente que rodea su educación y crianza, especialmente por parte de la madre, que de otros factores.

El momento de la escolarización en educación infantil, desde el punto de vista psicológico y social es un hecho novedoso que merece ser estudiado, y un momento clave en el proceso de socialización de los gemelares, esto puede constituir un problema en aquellas localidades que disponen de más de una opción de centro y aula para escolarizar a los hijos. Incluso entre los profesionales de la educación hay divisiones respecto si los gemelares deben escolarizarse en el mismo aula o en aulas separadas.

En España, grupos de familias defienden que los hijos de partos múltiples se escolaricen en el mismo aula, aduciendo el perjuicio emocional para ellos. Pero lo cierto es que existen pocos estudios al respecto, y menos con alumnado español, y

los realizados en otros países no permiten conclusiones definitivas a favor de la unión o separación de los gemelares

Para Segal (2012) los argumentos a favor y en contra de unir gemelos serían entre otros: a) el apoyo emocional proporcionado, pues la presencia constante del hermano/a puede reducir el estrés durante la transición a la escuela; b) el compañerismo y motivación, ya que los gemelos pueden motivarse y apoyarse mutuamente en el aprendizaje y las actividades escolares; c) el desarrollo social, pues el estar en la misma clase puede facilitar las interacciones sociales y la formación de amistades; y d) la continuidad, dado que la unión puede ofrecer una sensación de continuidad y familiaridad, ya que los gemelos están acostumbrados a estar juntos desde el nacimiento.

En cuanto a los argumentos a favor de separar gemelos, podrían considerarse entre otros: a) el desarrollo individual, la separación puede ayudar a fomentar la individualidad y el desarrollo de habilidades y personalidades independientes; b) las oportunidades de crecimiento, al separar a los gemelos, se les brinda la oportunidad de explorar diferentes intereses y entornos educativos; c) el desarrollo de las relaciones sociales, pues la separación puede permitir que los gemelos establezcan relaciones con otros compañeros de clase y desarrollen habilidades sociales fuera de su relación de gemelos; d) la evaluación objetiva, ya que la separación puede permitir que los docentes evalúen el rendimiento y el progreso de cada gemelo de manera individual.

Según un trabajo de Gordon (2015); la mayoría de los directores de los centros educativos de Educación Infantil estudiados, el (71%) creía que los gemelos debían estar separados mientras que el 51% de los maestros de infantil preferían tener juntos a los gemelos en su clase, y el 90% de ellos informó que no le importaría tenerlos juntos en la misma clase. En cuanto a los padres, el 95% cree que las escuelas deberían tratar de satisfacer su solicitud de que sus gemelos compartieran clase, puesto que ellos mejor que nadie conocen las necesidades afectivas de sus hijos. Según este estudio, la mayoría de los gemelos prefieren permanecer juntos en la etapa infantil, pero a medida que crecen se muestran más favorables a estar en clases separadas.

Una de las publicaciones que resalta la importancia de consensuar la decisión de escolarizar juntos o separados a los gemelos es la de Hay y Preedy (2006), quienes analizan y explican tres tipos de comportamientos entre gemelos, a saber, los

extremadamente individuales, que encuentran su relación mutua restrictiva con un grado en el que pueden luchar, niegan su relación de nacimiento múltiple a veces concentrándose en extremos opuestos para establecer sus propias identidades. Los dependientes maduros que disfrutan de su relación mutua funcionando eficazmente tanto como múltiples o como individuos. Son capaces de perseguir sus propios intereses y amistades sin resentir o competir con su gemelo. Si tienen los mismos interés o los mismos talentos que su gemelo persiguen ese curso consciente de que ser un individuo a veces significa hacer lo mismo que su gemelo y los estrechamente conectados, estos actúan como si fueran una unidad y en su mayoría son tratados por otras personas como tal. Los niños pueden responder a ambos nombres de forma intercambiable y no pueden reconocer su propia imagen individual Tienen pocos o ningún amigo fuera de su unión gemelar. Y que ayudarían a decidir a padres y maestros a la hora de escolarizar a los gemelos en la misma clase o en distintas.

Se ha sugerido que la separación del aula favorece las identidades individuales de los gemelos (Hay y Preedy, 2006; Alexander, 2012; Staton et al., 2012). También que reduce la competitividad entre ellos, especialmente si uno de los gemelos tiene dificultades académicas (Hay y Preedy, 2006; Alexander, 2012). Otros estudios defienden la postura de compartir el mismo aula por la especial conexión que une a los gemelos, los padres a veces consideran que la separación del aula en los primeros niveles escolares aumentará el riesgo de inadaptación escolar y problemas emocionales y conductuales (Hay y Preedy, 2006; Alexander, 2012; Staton et al., 2012; Garon et al., 2022). Un argumento añadido para compartir el aula es que separar a los gemelos podría distraerlos innecesariamente (p. ej., preguntándose qué está haciendo su gemelo en el aula de al lado) aumentando sus comportamientos distraíbles (Grime, 2008), lo que podría dificultar su aprendizaje en la escuela.

En una encuesta realizada entre 131 escuelas primarias de EE. UU informó que el 71,0% de los directores de escuela cree que los gemelos deben separarse en el jardín de infantes (Gordón, 2015). Esos directores de escuela afirmaron que los gemelos se desarrollan mejor académicamente cuando están separados, y que la separación del aula es necesaria para promover la independencia social entre los gemelos. Este planteamiento va en contra de los resultados de este trabajo pues a la luz de la documentación recogida, se recomendó mantener la agrupación de los gemelares en el mismo aula, con el fin de seguir desarrollando aspectos psicopedagógicos, educativos y socio-afectivos beneficiosos para los menores. Esta idea está respaldada por estudios de autores como (Polderman et al., 2010; White et al. , 2018, Grasby et al., 2019) que examinaron los efectos de la ubicación de gemelos en el mismo aula

durante los años de la escolarización en educación primaria, y no obtuvieron diferencias importantes respecto al rendimiento académico de los mismos.

White et al. (2018) analizaron en más de 9.000 parejas gemelos y mellizos entre 7 y 16 años del Reino Unido y Canadá cómo influía la separación en el aula. Los resultados no muestran un efecto positivo o negativo de esta separación sobre el rendimiento, la capacidad cognitiva y la motivación de los hermanos analizados, aunque sí quedó demostrado que los hermanos de 12 años canadienses y de 16 años de Reino Unido eran un poco más similares en su rendimiento si iban a la misma aula (sobre todo los gemelos), aunque los autores reconocen que los efectos fueron débiles.

Teniendo en cuenta los diferentes resultados y las consideraciones a favor y en contra de que los gemelos se eduquen juntos o separados, no existe una evidencia científica que postule la decisión más adecuada.

2. ANTECEDENTES DEL CASO

La familia en cuestión, está formada por el padre, la madre (ambos profesionales cualificados con empleos estables y estudios universitarios) y tres hijos, dos de ellos gemelos dicigóticos (mellizos). Durante el tiempo comprendido de los dos a los tres años, han estado acudiendo juntos a una guardería pública de su localidad de residencia.

En el momento de la incorporación al centro público de educación infantil (3 años), los padres solicitan que permanecieran juntos, pero por una norma interna del centro, y en base a la autonomía pedagógica del mismo, el director del centro decide la separación de los hermanos. Esto conllevó en uno de ellos una adaptación dificultosa, con comportamientos regresivos (enuresis, pesadillas,...) y sintomatología ansiosa por la separación. Por este motivo, la delegación provincial de educación decide la reagrupación.

No obstante, el director recurre la decisión ante el juzgado contencioso-administrativo para hacer prevalecer el derecho a la autonomía pedagógica del centro.

Ante esta situación, y a requerimiento del representante legal de la familia, se contrata a la psicóloga, perita forense que presenta este trabajo para realizar una evaluación e informe pericial con los siguientes objetivos:

- Valorar el estado emocional y adaptativo de sus hijos gemelares reagrupados en la actualidad por decisión judicial, como medida cautelar.
- Analizar y valorar los criterios utilizados para decidir la escolarización en aulas diferentes.
- Valorar la idoneidad de la decisión tomada inicialmente, de separar a ambos hermanos.

3. MÉTODO

El método utilizado conllevó el siguiente proceso y el uso de distintas técnicas, personas y procedimientos para la recogida de información:

- Estudio del expediente judicial (se informa en los antecedentes).
- Entrevista semiestructurada a los padres de los gemelares.
- Observación del comportamiento de los menores en entrevista abierta con la familia y análisis de sus comportamientos verbales y no verbales.
- Entrevista semiestructurada e individual con la maestras de cursos anteriores y la actual tutora de los gemelos.
- Entrevista semiestructurada con el director del centro.
- Coordinación con otros profesionales: abogado del caso.

3.1. Observación del comportamiento de los menores

Se observó el comportamiento de los menores en espacio abierto y en la realización de actividades lúdicas y espontáneas en tres sesiones de dos horas de duración cada una. Se pudo observar su conducta habitual en los juegos con otros chicos y las relaciones entre los hermanos, de estos con los padres y de los padres entre sí.

De la observación se desprende que es una familia bien integrada que armoniza muy bien en diferentes contextos, casa, parque,...Se respetan en las decisiones y fomentan una sana discusión cuando hay discrepancias. Igualmente, promueven la vinculación con la familia extensa y los amigos a través de celebraciones y

actividades en grupo (cumpleaños, comidas familiares, con amigos,...). Motivan su interés por diferentes campos del conocimiento a través del juego y el deporte.

3.2. Entrevista con los padres y observación del comportamiento con los gemelares

Durante la entrevista mantenida con los padres, estos muestran un discurso abierto y colaborador, centrado en la situación futura de sus hijos. Refieren motivar a todos ellos para la realización de ejercicio físico y el interés por lo intelectual. Asimismo, aceptan el vínculo especial que hay entre sus gemelos y, al mismo tiempo, procuran estimular la individualidad de cada uno. Los gemelares comparten habitación por decisión propia, donde existe una tercera cama para un amigo o para su hermano menor, que a veces duerme con ellos. Ambos y por separado, cuentan con amigos con los que comparten juegos y actividades diferentes. Uno de ellos es muy deportista y juega a fútbol, el otro es más creativo e imaginativo, le gusta hacer manualidades. A la madre en particular, le inquieta que la separación pudiera perjudicar el desarrollo no solo intelectual sino, y más importante, emocional que hasta el momento fomentan familiarmente.

3.3. Entrevistas con las maestras

Las maestras respondieron a un cuestionario abierto relacionado con la situación de los gemelares en distintos contextos. Algunas de las preguntas fueron las siguientes: en general, ¿qué le parece esta situación que se ha creado en el centro?, ¿cómo le parece a usted que los hermanos se comportan en clase?, ¿cuál es el grado de interacción entre cada uno de los hermanos y el resto de los alumnos de clase?, ¿observa usted que los otros compañeros se comporten con cada gemelo como persona independiente o los tratan como “un bloque”?, ¿considera usted que puede ser un problema tenerlos juntos?, ¿qué valoración general puede hacer de tenerlos juntos desde que se ha iniciado el curso?; en general, ¿considera que los hermanos están a gusto en el centro?, ¿se les ve feliz como a otros niños?

La valoración que estas docentes muestran es que dada las características de los gemelos daba igual tenerlos juntos o separados en el aula.

3.4. Entrevista con el director de centro escolar

La entrevista con el director se planteó de manera diferente y algunas de las preguntas fueron las siguientes: ¿qué conoce usted de las necesidades emocionales,

sociales y de desarrollo de los hermanos gemelares en los primeros años de escolaridad?, ¿por qué asumir la costumbre de separar a los gemelares?, ¿qué opinión tiene usted de que la familia de gemelares, participe en las decisiones junto con el centro en la escolarización en el mismo o diferente aula? En el preámbulo de la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre para la mejora de la calidad educativa (LOMCE) en el punto 2, se dice lo siguiente: “*Las familias son las primeras responsables de la educación de sus hijos y por ello el sistema educativo tiene que contar con la familia y confiar en sus decisiones.*” ¿No se contradice el criterio fijo que establece como seña de identidad del centro con este principio de la LOMCE? Apunta como solución, la posibilidad de que vayan a un centro educativo, el que se contemple la agrupación de gemelares. ¿Dónde está entonces el principio de conciliación familiar, como refiere la Ley 39/1999, de 5 de noviembre, para promover la conciliación de la vida familiar y laboral de las personas trabajadoras, que se refleja también en el DECRETO 39/2012 de 16 de marzo por el que se regula el procedimiento de admisión del alumnado, en el que en su art. 8.2 considera que si cualquiera de los padres que trabajen en el centro debe tenerse en cuenta de cara a la admisión de sus hijos?

4. DISCUSIÓN/CONCLUSIONES

Con este estudio se pretendió obtener nueva información a la aportada previamente por los diversos instrumentos e informes elaborados destacando, de lo hallado, que ambos gemelares, en su convivencia escolar se respetan y no dependen negativamente uno de otro. Su actitud ante sus iguales y ante el hermano es adecuada a su proceso evolutivo. Todas las capacidades educativas, comportamentales, actitudinales y afectivas, son las apropiadas y afines a su edad.

La pareja de gemelares muestra comportamientos y actitudes de “dependientes maduros”, saben disfrutar de sí mismos y de su vínculo con el gemelar, obteniendo por esto más beneficios al permanecer juntos en la escuela, ya que su nexo es respetuoso y capaz. Esta es una de las razones principales por la que sus padres defienden el derecho a permanecer juntos en la misma clase.

A partir de los resultados obtenidos en nuestro estudio y en los referidos, la decisión de escolarizar a gemelos juntos o separados depende de varios factores y debe considerarse cada caso en particular. Entre los factores que recomendamos tener en cuenta destacamos los siguientes: a) el *vínculo entre los gemelos*, pues si se sienten cómodos estando juntos es posible que prefieran estar en la misma clase; b) sus

necesidades educativas individuales, si uno de los gemelos tiene dificultades de aprendizaje, podría ser beneficioso separarlos para adaptarse mejor a dichas necesidades; c) *el desarrollo de la independencia*, con objeto de fomentar su desarrollo individual y esto les da la oportunidad de establecer su propia identidad social; d) *la influencia social*, puede ser positivo si se apoyan y se animan mutuamente, pero también puede limitar nuevas interacciones con sus iguales; e) *sus preferencias personales*: algunos hermanos tendrán inequívoca preferencia por estar juntos o separados.

En definitiva, no hay una respuesta única para todos los casos. Cada familia y cada par de gemelos es diferente, por lo que es importante evaluar las circunstancias particulares de las familias y de los hermanos, y considerar los factores mencionados antes de tomar una decisión sobre su escolarización.

Por tanto, se sugiere que las administraciones educativas no impongan normas rígidas para separar pares de gemelos durante su educación. Más bien, la elección de educar a los gemelares juntos o separados debería conllevar el acuerdo de los progenitores, de los propios gemelos y de los docentes con el asesoramiento de los servicios de orientación educativa en función de sus necesidades individuales. El hecho de que pudieran existir circunstancias particulares en las familias y en los gemelares, requiere que los centros educativos sean flexibles, basándose en la autonomía pedagógica que la Administración educativa les otorga.

5. REFERENCIAS

Alexander, T. (2012). Educating Multiples in the Classroom: Together or Separate?. *Early Childhood Educ J* 40, 133–136. <https://doi.org/10.1007/s10643-011-0501-x>

Boletín Oficial del Estado. Decreto 39/2012 de 16 de marzo por el que se regula el procedimiento de admisión del alumnado, art. 8.2. (2012). BOE, núm. 75, de 28 de marzo de 2012, pág. 23105.

Boletín Oficial del Estado. Ley 39/1999, de 5 de noviembre, de régimen jurídico de las administraciones públicas y del procedimiento administrativo común. BOE, núm. 282, de 24 de noviembre de 1999, pág. 40588.

Boletín Oficial del Estado. Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. BOE, núm. 295 de 10/12/2013.

Euro-Peristat Project (2018). *European Perinatal Health Report. Core indicators of the health and care of pregnant women and babies in Europe in 2015*. https://www.europeristat.com/images/EPHR2015_Euro-Peristat.pdf

- Garon, G., Bégin, V., Brendgen, M., Vitaro, F., Ouellet-Morin, I., Dionne, G., y Boivin, M. (2022). Classroom Placement and Twins' Social Behaviors in Elementary School: Providing Empirical Evidence to Inform Educational Policy. *Educational Policy*, 36(7), 1850–1875. <https://doi.org/10.1177/08959048211015626>
- Gordon, M. (2015). Separación de gemelos y jardín de infantes: creencias divergentes de directores, maestros, padres y gemelos. *Política Educativa*, 29 (4), 583–616. <https://doi.org/10.1177/0895904813510778>
- Grime, J. (2008). El efecto educativo de la separación forzada en gemelos [Tesis de doctorado, Universidad de Toledo]. Centro Electrónico de Tesis y Disertaciones OhioLINK. http://rave.ohiolink.edu/etdc/view?acc_num=toledo1224685321
- Hay, A. y Preedy, P. (2006). Meeting the educational needs of multiple birth children. *Early Human Development*, 82(6), 397-403. <http://doi:10.1016/j.earlhumdev.2006.03.010>
- Klein, B. S. (2003). *Not all twins are alike: Psychological profiles of twinship*. Westport: Praeger.
- Polderman, J., Bartels, M., Verhulst, C., Huizink, C., van Beijsterveldt, E., y Boomsma, I. (2010). No effect of classroom sharing on educational achievement in twins: a prospective, longitudinal cohort study. *J Epidemiol Community Health*, 64(1):36-40. <https://jech.bmj.com/content/64/01/36>
- Segal, N. (2012). *Nacidos juntos, criados separados: el histórico estudio de gemelos de Minnesota*. Universidad de Harvard
- Staton, S., Thorpe, K., Thompson, C., y Danby, S. (2012). To separate or not to separate? Parental decision-making regarding the separation of twins in the early years of schooling. *Journal of Early Childhood Research*, 10(2), 196–208. <https://doi.org/10.1177/1476718X11430076>
- White, K., Garon, G., Tosto, G., Malykh, B., Li, X., Kiddle, B., Riglin, L., y Byrne, B. (2018). Twin classroom dilemma: To study together or separately? *Developmental Psychology*, 54(7), 1244–1254. <https://doi.org/10.1037/dev0000519>

UN ANÁLISIS DE LA PERCEPCIÓN DE LOS DOCENTES ANDALUCES DE SECUNDARIA SOBRE EL DESEMPEÑO DE LA ACCIÓN TUTORIAL. INTEGRACIÓN DE AT EN EL AULA, IMPLICACIÓN DOCENTE EN EL PAT Y COLABORACIÓN CON EL DO

M^a Isabel Pérez-Fernández

Universidad de Granada

Marina García-Garnica

Universidad de Granada

1. LA ACCIÓN TUTORIAL. APROXIMACIÓN CONCEPTUAL

La Acción Tutorial (AT), ha ido evolucionando al ritmo de las leyes educativas y actualmente, contamos con una visión más moderna y actualizada, la cual se considera como un elemento del proceso incorporado dentro de todas las etapas del sistema educativo, en el que el tutor asume el rol principal pero no único para lograr un desarrollo íntegro en el alumnado, contando así con la colaboración e implicación de todos los miembros de la comunidad educativa (Expósito, 2014).

La acción tutorial es “una actividad inherente a la función del profesorado para mejorar el desarrollo de los alumnos en todas sus dimensiones” (Delgado, 2014: p. 75), por lo que toda la comunidad educativa deberá participar en su puesta en marcha. Además, supone una elevada complejidad ya que se deben abarcar las tres dimensiones del alumnado: la profesional, la personal y la académica (Gil et al., 2013). De manera que se mejore de forma íntegra el desarrollo pleno del alumno durante su vida académica y obtenga competencias necesarias para su vida en sociedad.

En lo relativo a la legislación, la LOGSE es la ley más importante de todas en este aspecto, ya que sienta las bases y principios de lo que es la Acción Tutorial. En el Artículo 60.1 se afirma que “la tutoría y orientación de los alumnos formará parte de la función docente” (p. 28936). Esta idea se ha mantenido hasta la actualidad con la LOMLOE, exponiendo en el Real Decreto 217/2022, que la Acción Tutorial debe estar presente y acompañar al alumnado a lo largo del proceso educativo, trabajando a su vez, los ámbitos personal, profesional y académico del alumnado Proporcionando un desarrollo completo e integral del alumnado en todos los ámbitos de la vida.

2. METODOLOGÍA

El diseño empleado en esta investigación ha sido descriptivo y transversal. Concretamente los objetivos a alcanzar incluyen:

- Conocer la percepción de los docentes, que trabajan en centros de Secundaria de Andalucía, sobre su desempeño de la función tutorial, atendiendo a la integración de la tutoría en el aula y a su implicación en el Plan de Acción Tutorial (PAT) y a su colaboración con el Departamento de Orientación (DO).
- Determinar si existen diferencias significativas en la percepción del desarrollo de la Acción Tutorial en función de las variables descriptivas establecidas en la investigación.

2.1. Población y muestra

La población de esta investigación es el profesorado que ejerce su labor en centros de Educación Secundaria de Andalucía. Se ha empleado un procedimiento de muestreo no probabilístico conocido como muestreo por “Bola de nieve”.

La muestra participante y productora de información está integrada por 101 sujetos, de los cuales 61,39% mujeres (n=62) y 38,61% hombres (n=39). De igual manera, encontramos sujetos desde menos de 25 años a más de 54 años, contando a su vez con una experiencia laboral en el ejercicio de la docencia que va desde menos de 5 años a más de 25 años.

2.2. Instrumento de recogida de información

El instrumento que se ha seleccionado para la recogida de información ha sido el Cuestionario sobre el desarrollo de la Acción Tutorial de Cerón-Gómez et al. (2019). Está integrado por un total de 26 ítems con un formato de respuesta de Escala Likert, con 5 opciones, que van de nunca a siempre. Estos ítems están organizados en cinco dimensiones. No obstante, en esta aportación se presenta un análisis de las dos primeras dimensiones: 1. La integración de la Acción Tutorial en el aula y 2. El Plan de Acción Tutorial y el Departamento de Orientación (Tabla 1).

Este cuestionario ha sido administrado en formato online, haciendo uso de la herramienta Google Forms.

2.3. Análisis de la información

Se ha seguido un proceso de análisis propiamente cuantitativo facilitado por el software SPSS en su versión 25 para Windows. Concretamente, se ha realizado un análisis estadístico descriptivo, el estudio de la normalidad y análisis inferenciales.

Tabla 1. *Ítems de las dimensiones 1 y 2.*

Dimensión 1	1. La AT está integrada en la acción docente diaria. 2. La AT se desarrolla en el aula de forma activa y dinámica. 3. La AT contribuye a mejorar el rendimiento académico de los alumnos. 4. La AT contribuye a mejorar el desarrollo personal de los alumnos. 5. Las horas destinadas a la AT en el aula son suficientes.
--------------------	--

Dimensión 2	6. Conozco el Departamento de Orientación del centro. 7. Conozco el Plan de Acción Tutorial (PAT) del centro. 8. Participo en el desarrollo del PAT del centro. 9. Me coordino con el DO para mejorar mi docencia. 10. Pido asesoramiento al DO cuando es necesario. 11. La coordinación docente entre profesores mejora el rendimiento de mis alumnos en el aula.
--------------------	---

3. RESULTADOS

3.1. Estadísticos descriptivos

Se plantea un análisis descriptivo de las dos dimensiones de interés, con el fin de obtener una visión global de cada una de ellas.

En el caso de la primera dimensión, con relación al grado de integración de la Acción Tutorial en el aula, podemos observar (Tabla 2) que la media se mantiene estable en torno al 4, es decir casi siempre, en los cuatro primeros ítems. Sin embargo, decae en el quinto ítem, que hace referencia a la suficiencia de horas de AT en el aula, con una puntuación cercana a 2 ($\bar{x}=2,43$), o lo que es lo mismo casi nunca. La desviación estándar presenta un nivel de dispersión de las respuestas similar para el conjunto de ítems de esta dimensión, en torno a 1.

Tabla 2. Media y desviación estándar de la Dimensión 1 y 2.

Dimensión 1	Media	Desviación estándar	Dimensión 2	Media	Desviación estándar
Ítem 1	3,96	1,058	Ítem 6	4,48	0,931
Ítem 2	3,7	1,1	Ítem 7	3,55	1,307
Ítem 3	3,96	0,948	Ítem 8	2,76	1,45
Ítem 4	4,19	0,902	Ítem 9	3,75	1,352
Ítem 5	2,43	1,186	Ítem 10	4,46	0,807
			Ítem 11	4,41	0,79

Fuente: elaboración propia.

La siguiente dimensión que encontramos hace referencia al Plan de Acción Tutorial (PAT) y el Departamento de Orientación (DO). En la Tabla 2 podemos comprobar que la puntuación media de la mayor parte de los ítems se sitúa cercana al valor 4, no obstante, es muy inferior ($\bar{x}=2,76$) en el ítem 8, el cual hace referencia al grado de participación en el desarrollo del PAT. Es una de las dimensiones que posee mayor irregularidad en las puntuaciones medias de los ítems que la componen.

La desviación estándar presenta una dispersión alta en los ítems 7, 8 y 9, coincidiendo en los ítems en los que menor puntuación han presentado. Por lo que los sujetos han tenido respuestas muy contrarias.

3.2. Pruebas no paramétricas

Adecuándose a los datos recogidos, y su carácter no paramétrico, se realizaron las pruebas de U de Mann-Whitney y H. Kruskal-Wallis para las dos dimensiones de interés, en relación a las variables independientes establecidas.

Si tenemos en cuenta los datos que nos arroja la dimensión 1, sobre el grado de integración de la AT en el aula, no observamos diferencias estadísticamente significativas en relación a ninguna de las variables sociodemográficas establecidas (Tabla 3).

Tabla 3. Prueba de U de Mann-Whitney y H. Kruskal-Wallis para Dimensión 1.

	Z	Sig. Asintótica		gl.	Sig. Asintótica
Sexo	-0,647	0,518	Edad	4	0,692
Situación Laboral	-1,108	0,268	Años de Experiencia	5	0,652
Docencia ESO	-0,109	0,913	Titularidad del centro	2	0,996
Docencia Bachillerato	-0,684	0,494	Provincia	7	0,260

Docencia FPM	-1,513	0,130	Dpto.	18	0,597
Docencia FPS	-0,444	0,657	Formación máxima	3	0,881
Formación	-0,962	0,336	Curso tutorización	10	0,449
Específica			Tipo formación específica	5	0,804

Fuente: elaboración propia.

En la dimensión 2, que hace referencia al conocimiento y a la implicación en la elaboración del PAT y la colaboración con el DO, encontramos algunos datos de interés que se deben destacar (Tablas 4 y 5). Así encontramos que las variables “situación laboral”, “docencia en ESO”, “docencia en Formación Profesional de Grado Medio” o “Formación específica” resultan estadísticamente significativas en la percepción que tienen los docentes de Secundaria sobre la dimensión analizada. Así, se encuentra que los funcionarios poseen una puntuación media más elevada en la dimensión, si se compara con la de los interinos ($\bar{x}=4,03 \pm 0,74$ vs. $3,67 \pm 0,81$, $p = 0,029$).

Por otro lado, aquellos que ejercen su docencia en Educación Secundaria Obligatoria ($\bar{x}=3,99 \pm 0,78$ vs. $3,38 \pm 0,54$, $p = 0,003$) y Formación Profesional de Grado Medio ($\bar{x}=3,91 \pm 0,92$ vs. $3,90 \pm 0,68$, $p = 0,003$), presentan mejores resultados que aquellos que no ejercen la docencia en estas etapas educativas. De la misma forma, podemos ver que aquellos profesionales que sí poseen una formación específica en Acción Tutorial, tienen una mejor percepción de la dimensión ($\bar{x}=4,49 \pm 0,42$ vs. $3,75 \pm 0,78$, $p < 0,001$).

Tabla 4. Prueba de U de Mann-Whitney para Dimensión 2.

		N	Rango promedio	D. T.	Z	Sig. Asintótica
Sexo					-1,953	0,051
Situación Laboral	Funcionario	65	4,031	0,738	-2,188	0,029*
	Interino	36	3,667	0,808		
Docencia ESO	Sí	87	3,985	0,782	-2,943	0,003*
	No	14	3,381	0,537		
Docencia Bach					-0,501	0,616
Docencia FPM	Sí	42	3,909	0,915	-3,006	0,003*
	No	59	3,895	0,676		
Docencia FPS					-1,369	0,171
Tutorización					-0,247	0,805
Formación específica	Sí	21	4,492	0,417	-4,139	0,000*
	No	80	3,746	0,780		

Fuente: elaboración propia.

Nota: D.T. (Desviación típica), (*)diferencia significativa (<0,05).

Otras de las variables que resultan estadísticamente significativas para esta dimensión son aquellas en relación con la “edad” y al “curso de tutorización”. En el caso de la primera, encontramos unos mejores valores en edades más avanzadas que en aquellos más jóvenes. En el caso de la segunda, podemos destacar que los docentes que tutorizan 4º de ESO y el Aula Específica se implican en mayor medida en el PAT y el DO.

Tabla 5. Prueba de H. Kruskal-Wallis de la Dimensión 2.

		N	Rango promedio	D.T.	gl.	Sig. Asintótica
Edad	Menos de 25 años	3	3,111	1,347	4	0,049*
	Entre 25 y 34 años	29	3,644	0,753		
	Entre 35 y 44 años	38	3,974	0,739		
	Entre 45 y 54 años	23	4,058	0,710		
	Más de 54 años	8	4,333	0,751		
Años de Experiencia					5	0,106
Titularidad del centro					2	0,188
Provincia					7	0,349
Departamento					18	0,077
Formación máxima					3	0,089
Curso tutorización	1º ESO	9	3,907	0,590	10	0,026*
	2º ESO	12	3,847	0,914		
	3º ESO	12	4,153	0,621		
	4º ESO	9	4,537	0,341		
	1º Bachillerato	6	3,306	1,208		
	2º Bachillerato	4	3,875	0,832		
	1º FPM	2	3,500	0,471		
	2ºFPM	4	2,833	0,236		
	1ºFPS	2	4	0,236		
	2ºFPS	1	2,667			
	Aula específica	1	4,833			
Tipo Formación específica					5	0,789

Fuente: elaboración propia.

Nota: D.T. (Desviación típica), (*)diferencia significativa (<0,05).

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En cuanto al primer objetivo acerca de conocer la percepción de los docentes de secundaria, que trabajan en centros andaluces, sobre su desempeño de la función tutorial, en general la visión de la población respecto a este, es positiva tanto para la

primera dimensión como para la segunda. Pese a esto, encontramos aspectos peor valorados como son la suficiencia de horas de AT, esto nos hace pensar que la AT de forma integrada en el aula, como mencionaba Aguaded (2014), no se concibe. Por otro lado, el grado de participación en la elaboración del PAT es muy bajo.

Atendiendo al segundo objetivo, debemos averiguar la existencia de diferencias significativas en la percepción del desarrollo de la Acción Tutorial en función de las variables descriptivas establecidas. Los análisis realizados confirman que no hay ninguna variable sociodemográfica que resulte estadísticamente significativa para la dimensión 1. No obstante, en el caso de la dimensión 2 se han encontrado en las variables de edad, la situación laboral, el curso de docencia, y tutorización, además de la formación específica, si resultan determinantes.

Teniendo en cuenta los resultados obtenidos en la segunda dimensión, debemos clarificar que se encuentran carencias en cuanto a demanda de asesoramiento y coordinación con el Departamento, así como, leve participación en la elaboración del PAT, funciones que vienen recogidas en el Decreto 327/2010. Debemos señalar la existencia de diferencias significativas, en relación a algunas variables independientes, en este sentido, los funcionarios llevan a cabo dichas funciones en mayor medida que los interinos, por lo que la situación laboral influye en el desarrollo de estas. De igual manera, la edad y experiencia laboral, siguen una tendencia similar. Las personas de mayor edad y con más experiencia tienden a poseer una actitud más activa en estas funciones, frente a los individuos más jóvenes y por consiguiente, con menor experiencia laboral.

Debemos añadir las diferencias significativas encontradas en aquellos docentes que ejercen en Secundaria y Formación Profesional de Grado Medio (ESO y FPM). Estos realizan más funciones en relación al PAT y al DO, que los docentes que no ejercen en estas etapas. Algo que podemos vincular a la situación vulnerable en la que se encuentran los alumnos en estas etapas, algunos causados por problemas familiares como los que mencionan Julià-Cano et al. (2015). De semejante forma, los tutores de 4º y 3º de ESO, llevan a cabo más funciones relacionadas al PAT y al DO que el resto.

Observamos diferencias significativas en cuanto a la formación específica, puesto que aquellos que sí disponen de formación, reflejan una mayor predisposición en cuanto a la participación en la creación del PAT y asesoramiento del DO.

5. REFERENCIAS

Aguaded, E. M. (2014). Procesos de planificación y de desarrollo de la Acción Tutorial. En J. Expósito (Coord.). *La Acción Tutorial en la educación actual*. (95-115). Editorial Síntesis.

Cerón-Gómez, A., Cascales-Martínez, A. y Gomariz-Vicente, M. A. (2019). Cuestionario sobre el desarrollo de la acción tutorial en Ciclos Formativos, Murcia, Editum.

Decreto 327/2010, de 13 de julio, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 139, 16 de julio de 2010. <http://www.adideandalucia.es/normas/decretos/Decreto327-2010reglamentoorganicoIES.pdf>

Delgado, J. A. (2014). Estructura y marco organizativo de la Acción Tutorial. La tutorización como sistema. En J. Expósito (Coord.). *La Acción Tutorial en la educación actual*. (25-46). Editorial Síntesis.

Expósito, J. (2014). Aproximación conceptual de la Acción Tutorial. En J. Expósito (Coord.). *La Acción Tutorial en la educación actual*. (25-46). Editorial Síntesis.

Gil, A., Martínez, A., Tunnicliffe, A., y Moneo, J. (2013). Estudiantes universitarios y calidad del Plan de Acción Tutorial. Valoraciones y mejoras. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(2), 63-87. <https://doi.org/10.4995/redu.2013.5567>

Julià-Cano, A., Escapa-Solanas, S. y Mari-Klose, M. (2015). Nuevos riesgos sociales y vulnerabilidad educativa de chicos y chicas en España. *Revista de educación*, (369), 9-30. <http://hdl.handle.net/11162/112239>

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. *Boletín Oficial del Estado*, 238, de 4 de octubre de 1990. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1990-24172>

Real 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. *Boletín Oficial del Estado*, 76, de 30 de marzo de 2022. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/03/29/217/con>

CONECTANDO CON LA INCLUSIÓN A TRAVÉS DE LA PERCUSIÓN: LA BATUCADA EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA EN CANARIAS

Paula Hernández-Dionis

Universidad de La Laguna

Anthea Gara Santos Álvarez

Universidad de La Laguna

1. INTRODUCCIÓN

El proyecto “The Future of Education and Skills 2030” de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) defiende que la sociedad se enfrenta a desafíos económicos, sociales y ambientales dada la globalización y el desarrollo de las tecnologías (OCDE, 2019). Según Cabedo y Díaz (2013), estos desafíos sociales se pueden paliar desde la educación, que resulta fundamental para el desarrollo del ser humano y el fomento de relaciones sociales equilibradas.

La música se encuentra presente en la sociedad y tiene una función comunicativa y transformadora en la misma, contiene información social, emocional, histórica y cultural (Méndez, 2016; Hernández-Dionis et al., 2022). Existen problemas de inclusión-interculturalidad en los colegios de primaria debido a la inmigración (Pérez, 2012; Pérez-Jorge et al., 2023). Según Hamodi y Jiménez (2018), Pérez-Jorge et al., (2020) y González-Contreras et al., (2021), la prevención es esencial a la hora de reducir el acoso escolar, la música se ha evidenciado como una herramienta eficaz para la gestión emocional y control de la conducta (Barrios, 2016). La música debe ser parte del día a día en las escuelas, especialmente en los momentos previos a los descansos (Pereira et al, 2002).

Según Ellen (2010), el trabajo en proyectos de índole musical refuerza en el alumnado la capacidad de trabajo en grupo, la toma de decisiones, el compromiso y la comunicación. La mejora del clima de convivencia y la creación positiva de vínculos entre iguales son el resultados del uso de actividades musicales (Ruiz-Ruiz et al., 2021), por ejemplo, las actividades basadas en el ritmo, provocan cambios afectivos, sociales e intelectuales (Del Bianco y Rodriguez, 2014).

Estos tres conceptos (mejora en las relaciones sociales, música y ritmo) quedan integrados en la batucada. Este proyecto impulsado por el profesorado de educación primaria está entrando con gran éxito en las escuelas (Guillot, 2023). La batucada,

motiva, por sus especiales características de ritmo al alumnado, que se aproxima de forma sencilla a la interpretación musical e interactúa con los compañeros mediante la práctica instrumental (Santana, 2019).

Los niños tratan de imitar las estructuras rítmicas (Lopes, 2017) y esto ayuda a facilitar la interacción entre ellos (Habron y Liesl, 2017). La batucada se organiza en base a un ciclo de patrones rítmicos que se repiten creando una espiral ascendente y contribuye a “un aprendizaje dinámico e integrado por diferentes aspectos que van más allá de la tecnicidad de ejecutar un instrumento de percusión” (Santana, 2019, p.11).

Este conjunto de actividades, habilidades y destrezas integradoras que se desarrollan en el proyecto de la batucada, se encuentran en los objetivos del área de Educación Artística tal y como se recoge en el Anexo 2 del Currículo de Educación Primaria de Canarias expuesto en la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE), contribuyendo a la adquisición de diferentes competencias específicas.

1.2 Objetivo general

El objetivo principal del estudio fue conocer y analizar los distintos proyectos de batucada realizados en los colegios de Canarias. Se han establecido los siguientes objetivos específicos:

- OE1: Valorar la adecuación de la batucada como recurso didáctico.
- OE2: Conocer la metodología utilizada como estrategia didáctica para la mejora de la inclusión y la cohesión escolar.
- OE3: Analizar la utilidad de la batucada escolar como elemento de prevención del bullying en los centros escolares.

2. METODOLOGÍA

Este estudio de corte cualitativo pretende dar respuesta a los objetivos planteados basándose en las siguientes dimensiones: 1) recurso didáctico (OE1), 2) inclusión (OE2) y 3) bullying (OE3).

2.1 Muestra

La muestra de este estudio la conformaron profesores y profesoras de colegios que han desarrollado el proyecto de la batucada. Del total de 9 centros que han desarrollado el proyecto se contó con la colaboración de 6 centros: CEIP Pérez Zamorea, Echeide Santa Cruz, CEO La Pared, Colegio Ernesto Castro Fariña, Salesianos Las Palmas y Colegio Virgen del Mar. Concretamente participaron los 6 profesores responsables de implementar el proyecto en sus respectivos centros (Ver Tabla 1).

Tabla 1. Perfil de los participantes

Participante	Años en el centro	N alumnado	Etapas educativa	Profesorado responsable
P1	2019	Variable	5º-6º Primaria	Director, profesor de 4º, Jefa de Estudios y otros profesores/as.
P2	2005	N=40	2º - 6º Primaria	Profesor de música
P3	2003	N= 50	6º Primaria	Profesor de música
P4	2018	N=50	5º-6º Primaria	Profesores/as de música
P5	2016	N=18	Primaria	Profesor de música
P6	2005	Variable	Primaria	Profesor de música

2.3 Técnicas e instrumentos

Para la obtención de los resultados se utilizó una hoja de registro para el análisis del proyecto que implementaron en los centros y una entrevista estructurada (15 preguntas cerradas) con el fin de cumplimentar y profundizar en los aspectos no identificados o no explícitos del proyecto. Estas preguntas se centraron en el efecto y alcance de la batucada en las dimensiones objeto del estudio, especialmente se trató de indagar sobre los beneficios observados en relación al control de conducta y mejora de la interacción y relaciones sociales.

2.4 Procedimiento

Tras contactar con los centros y concertar una visita a los mismos, se solicitó al profesorado la programación didáctica para su análisis. Con posterioridad se

concretó la fecha y hora para realizar la entrevista, los datos obtenidos fueron vaciados en una hoja de registro de excel para su análisis y triangulación. Para el registro de respuestas del profesorado se utilizó un código de identificación de los participantes “Pn” donde “P” indicaba participante y “n” el número de identificación del mismo.

3. RESULTADOS

Según los datos obtenidos, el proyecto de batucada se está realizando en las Islas Canarias desde hace 20 años aproximadamente, participan una media de N= 45 alumnos/as, principalmente de los cursos de quinto y sexto curso de educación primaria.

La batucada involucra a toda la comunidad educativa ya que las familias deben acompañar a los estudiantes y al profesorado en todas las actividades que se realizan fuera del horario escolar (P2). Es un proyecto que se convierte en una señal de identidad del centro donde la mayor satisfacción es el éxito que se obtiene y la relación que se genera entre el alumnado y profesorado, aspecto señalado por P1, P2, P3 y P6. Todos los participantes coincidieron en que numerosos los alumnos y alumnas quieren participar y en muchos casos deben hacer selección ya que no hay suficientes instrumentos para todos (P4).

Según P1, *todo el colegio se beneficia de la batucada porque todos aprenden determinadas rítmicas atendiendo a su edad, pero realmente siempre va dirigida a los cursos mayores porque son los que tocan en La Sardina de la Inclusión²⁶ que es el evento más relevante en el que participamos.* Sobre el número de estudiantes que participaban, P3 manifestó que nunca era fijo. Suele participar el alumnado de sexto pero también participan algunos estudiantes de secundaria e incluso exalumnos/as que quieren ayudar.

Los objetivos que persigue la batucada son amplios tal y como define P1, *el objetivo principal es que se convierta en un espacio de aprendizaje con verdadera posibilidad de éxito para todo el que participe.* Es por ello que consideraban que el sentido del Diseño Universal del Aprendizaje (DUA) cobra valor con esta actividad. Por su parte, P3 especificaba que uno de los principales objetivos musicales de la

²⁶ Desfile de carnaval (entierro de la sardina) en el que participan batucadas compuestas por alumnado con necesidades educativas específicas (La Sardina de la Inclusión, 2023).

actividad es *pasarlo bien y comprobar que somos capaces de participar en un grupo musical, de tal manera que de una forma u otra todos podemos tocar un instrumento*. Esto coincidió con lo expuesto por P1 quien expuso que *la batucada se ha convertido en un espacio terapéutico de aprendizaje para el alumnado con Trastorno General de la Conducta. Participan también alumnado con Trastorno del Espectro Autista, discapacidad intelectual y auditiva con absoluta normalidad*.

P4 expresó que *la batucada promueve el sistema de trabajo cooperativo al crear un gran grupo que tiene que trabajar en equipo con compañeros de diferentes niveles y etapas buscando un fin común*. Consideraba también que *el desarrollo de la psicomotricidad propicia beneficios en el alumnado que mejora sus destrezas motrices, aumenta su autoestima, el desarrollo social, la capacidad de esfuerzo y la responsabilidad*. En la misma línea P5 exponía que *la batucada contribuye positivamente a un entorno musical*. Asimismo, P6 declaró que *la batucada fomenta valores generales como la convivencia, asociativos y cooperativos*.

Por su parte P2 proponía que los objetivos del proyecto debían centrarse, entre otros, en: *potenciar las relaciones entre la escuela y el barrio a través de la batucada, fomentar el trabajo en equipo para mejorar los hábitos de tolerancia y respeto mutuo, abrir este recurso a la participación de los colegios de la zona que lo deseen como intercambio de experiencias y proporcionar un contexto real a los alumnos donde desarrollen las competencias básicas*.

En relación a la inclusión, P1 señalaba que *la posibilidad de éxito es real, de hecho la primera fila de la Sardina de la Inclusión está formada por numeroso alumnado NEAE integrado con el resto del alumnado. Nadie podría distinguir por su forma de tocar quien tiene alguna dificultad*. En la misma línea comentaba P2, que no hacían ningún tipo de distinción entre los alumnos. Es de esta forma, en la que *el alumnado con NEAE o con dificultades en la asignatura de Educación Artística se ve integrado en un proyecto de centro con sus iguales, relacionándose con compañeros de distintas edades y descubriendo sus cualidades y posibilidades* (P3 y P4). P1 señala que con este proyecto, *se comprueba que todos somos capaces de tocar un instrumento (...) y se le da la importancia al arte en la integración*. En esta línea comentó P5 que *al alumnado se le da la oportunidad de adaptarse en función de sus necesidades y se le ofrece adaptaciones de las dificultades que se pueden encontrar*.

Destacan algunos ejemplos sobre el proceso de inclusión que se realiza en la batucada, como el que narra P1: *una alumna sorda con doble implante coclear toca*

el surdo medio (de los instrumentos más complicados, tutorizada por otra alumna sin que nadie lo sepa), un alumno con discapacidad intelectual o motórica siempre está en una marcación (surdo dominante), un alumno con TGC es jefe de cuerda de tamborines... la idea es siempre tener a alumnado con alguna patología en un puesto de importancia. P6, por su lado, afirmaba; para algún alumno fue su único compromiso serio con el centro y terminó siendo monitor hasta la actualidad. Un éxito educativo sin duda.

P2 hacía las siguientes declaraciones refiriéndose a la prevención del bullying que se realiza desde la batucada: algunos alumnos que no salían llevarse bien, han encontrado en el grupo una forma de relacionarse de igual a igual. Que haya diferentes edades en la batucada (7-12 años) hace que los mayores quieran arropar siempre a los más pequeños y a los niños de las aulas enclave que quieran participar.

P5 explicaba que la batucada es esencial como elemento de prevención del bullying, siendo clave para que el alumnado afiance su carácter, obtenga habilidades sociales (...) siendo líderes y mediadores que actúan como vehículo de resolución de conflictos. En este sentido, P6 declaraba que la batucada ofreció un espacio nuevo para el alumnado (...). En algún caso se trataba de alumnado con altos problemas de convivencia y generador de conflictos, sin embargo, encontraron en esta pertenencia a grupo de música, un motivo por el que crecer y evolucionar como personas, pudiendo sacar su mejor versión.

P1 defendía que iguala las condiciones de todo el alumnado y le damos importancia o relevancia al alumnado con dificultad para que se empodere. En relación a esto, P2 comentaba que muchos niños que no suelen destacar en otros ámbitos, es en la batucada donde encuentran su sitio y son integrados. Otros estudiantes, que generalmente son más disruptivos, encajan bien por el trabajo colectivo que se desarrolla y por el compromiso de buen comportamiento y esfuerzo que tienen que tener con el grupo.

4. CONCLUSIONES

La batucada es un recurso didáctico utilizado en los colegios de las Islas Canarias. Desde la asignatura de Educación Artística y con la complicitad de la comunidad educativa, este proyecto participativo ha resultado una experiencia fundamental para el desarrollo de valores como la cohesión de grupo o la convivencia.

La participación de alumnado con NEAE en la batucada fue una realidad, gracias a la adaptación de la metodologías empleadas estos niños y niñas se sintieron plenamente incluidos. La inclusión fue plena ya que participaron junto al resto de compañeros/as del centro. El profesorado y las familias resultaron elementos esenciales para que el proyecto se desarrollara satisfactoriamente. Gracias a este proyecto se ha logrado que el alumnado desarrollara relaciones positivas con sus iguales, lo que generó espacios seguros que favorecieron la prevención del bullying en estos centros.

5. REFERENCIAS

- Barrios, J. A. (2016). *La música, más que sonidos. Herramienta para la disminución de la agresividad con niños y niñas*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Cabedo, A. y Díaz, M. (2013). Experiencias musicales positivas en la educación: La música como praxis social. *Investigación en Educación Musical*, 15, 455-470. <http://doi.org/10.1080/14613808.2013.763780>
- Del Bianco, S. y Rodríguez, I. (2014). El aporte de la rítmica Jaques Dalcroze en la edad preescolar. *Famus*, 3(9), 17-22).
- Ellen, C. (2010). Teamwork in the Music Room. *Music Educators Journal*, 97(1), 30-36.
- González Contreras, A. I., Pérez-Jorge, D., Rodríguez-Jiménez, M. D. C., & Bernadette-Lupson, K. (2021). Peer bullying in students aged 11 to 13 with and without special educational needs in Extremadura (Spain). *Education 3-13*, 49(8), 945-956. <https://doi.org/10.1080/03004279.2020.1817965>
- Guillot, G. (2023). Transculturação de situações de ensino-aprendizagem: o caso da batucada afro-brasileira na escola secundária francesa. *Revista Caminhos da Educação. Diálogos, culturas e diversidades*, 5(1), 1-22. <http://doi.org/10.26694/caedu.v5i1.4247>
- Habron, J. y Liesl, M. (2017). Un estudio conceptual de la espiritualidad en escritos seleccionados de Émile Jaques-Dalcroze. *Revista Internacional de Educación Musical*, 35(2), 175-188. <http://doi.org/10.1177/0255761415620532>.
- Hamodi, C. y Jiménez, L. (2018). Modelos de prevención del bullying ¿qué se puede hacer en educación infantil? *IE Revista de Investigación Educativa de la Rediech*, 9, 16, 29-50.
- Hernández-Dionis, P., Pérez-Jorge, D., Gisbert-Caudeli, V., & de la Rosa, O. M. A. (2022). The teaching of the cello in Spain: An analysis of the planning frameworks used for teaching in conservatories. *Humanities and Social Sciences Communications*, 9(1), 1-8. <https://doi.org/10.1057/s41599-022-01162-z>

- La Sardina de la Inclusión (2023). La Sardina de la Inclusión. <https://www.sardinadelainclusion.com/>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 340, de 30 de diciembre de 2020, 122868-122953. <https://www.boe.es/boe/dias/2020/12/30/pdfs/BOE-A-2020-17264.pdf>
- Lopes, E. (2017). El ritmo y la improvisación musical como vehículo de extensión universitaria. *Revista UFG*, 15(16), 8-22.
- Méndez, A. (2016). *Comunicación musical y cultura popular*. Tirant lo Blanch. doi.org/10.7203/KAM.14.13929
- OCDE. (2019). El trabajo de la OCDE sobre Educación y competencias. <https://www.oecd.org/education/El-trabajo-de-la-ocde-sobre-educacion-y-competencias.pdf>
- Pereira, B., Neto, C., Smith, P. y Angulo, J.C. (2002). Reinventar los espacios de recreo para prevenir la violencia escolar. *Cultura y Educación*, 14, 3, 297-311.
- Pérez, S. (2012). DUM-DUM: un programa diseñado para los problemas de inclusión a través del ritmo musical. *DEDiCA Revista De Educação E Humanidades*, (2), 217–234. <https://doi.org/10.30827/dreh.v0i2.7130>
- Pérez-Jorge, D., del Carmen Rodríguez-Jiménez, M., Contreras, A. I. G., & Ruiz, J. R. (2020). Teachers'beliefs about bullying, analysis to reorient teacher training. *Humanities & Social Sciences Reviews*, 8(5), 294-306.
- Pérez-Jorge, D., González-Herrera, A. I., González-Afonso, M., & Santos-Álvarez, A. G. (2023). Reality and Future of Interculturality in Today's Schools. *Education Sciences*, 13(5), 525. <https://doi.org/10.3390/educsci13050525>
- Ruiz-Ruiz, J., Pérez-Jorge, D., García, L. A. G., & Lorenzetti, G. (2021). *Gestión de la Convivencia*. Ediciones Octaedro.
- Santana, C. (2019). *Reverberações de saberes na batucada de samba*. En XXIV Congresso da Associação Brasileira de Educação.

BARRERAS PERCIBIDAS PARA LA REGULACIÓN DEL PESO EN JÓVENES MEXICANOS Y ESPAÑOLES. ¿POR QUÉ ES IMPORTANTE PRESTARLE ATENCIÓN?

María Marentes-Castillo

Universitat de València

Isabel Castillo

Universitat de València

Inés Tomás

Universitat de València

Octavio Álvarez

Universitat de València

1. INTRODUCCIÓN

1.1. Barreras percibidas hacia el cambio en salud

1.1.1. ¿Qué son las barreras percibidas?

El estudio de las barreras percibidas se origina en el marco de dos aproximaciones teóricas que han intentado comprender la conducta de salud. Este concepto proviene del Modelo de Creencias de Salud desarrollado en 1950 (HBM; Champion y Skinner, 2008; Linke et al., 2013). Este modelo propone que la probabilidad de que las personas se comprometan en conductas de salud depende de la percepción de la severidad de la enfermedad/condición a la que se puedan enfrentar, la susceptibilidad percibida, los beneficios y las *barreras* para comprometerse en la conducta. Según el HBM la presencia de barreras percibidas disminuye la probabilidad de comprometerse en prácticas de salud preventivas, especialmente cuando las barreras percibidas superan los beneficios percibidos de realizar la conducta, representando aquellos obstáculos para comprometerse en una conducta de salud (Champion y Skinner, 2008).

Además, el estudio de las barreras percibidas se puede anclar a la teoría del balance decisional, la cual intenta explicar si las personas se comprometen o no en una conducta particular evaluando los costos versus los beneficios de la conducta (Janis y Mann, 1977; Marcus, 2009). Las personas que perciben que los beneficios de realizar una conducta son mayores que los costos o barreras tendrán mayor

probabilidad de realizar dicha conducta. A esta comparación entre los beneficios y/o costos de la conducta se le llama balance decisional (Marcus y Forsyth, 2009).

A partir de estas teorías, el concepto de barreras percibidas ha sido ampliamente estudiado (e.g., Munt et al., 2017; Sun et al., 2019) como una variable independiente con el fin de explorar el tipo de obstáculos que las personas tienden a tener en su vida cotidiana para realizar una conducta específica.

Las barreras percibidas se han clasificado en externas o internas. Las externas hacen referencia a factores del ambiente como la falta de apoyo de los amigos y la familia, pocos recursos económicos, o falta de tiempo debido a otras responsabilidades. Por su parte, las internas representan factores más individuales y psicológicos como otros intereses, motivación, competencia percibida, etc. (Allison et al., 1999).

1.1.2. Barreras percibidas hacia la regulación del peso y la alimentación saludable en adolescentes

Rice et al. (2008) compararon las barreras que existían para realizar una intervención con un grupo de niños/as y adolescentes con sobrepeso y obesidad a través de una intervención con duración de 12 meses obteniendo que los médicos de los niños/as referían que su mayor barrera para enfrentar el sobrepeso y la obesidad era tratar el tema con los padres y madres, provocando enfado y consumiendo tiempo extra. La mayor barrera para enfrentar el sobrepeso y obesidad fueron las actitudes de los padres quienes se negaban a que sus hijos tuvieran la atención, la falta de voluntad de cambiar el ambiente en casa y la falta de apoyo para mejorar la nutrición y el ejercicio de sus hijos, falta de voluntad para hablar del tema con sus hijos, la inflexibilidad para hacer espacio para que la familia se incluyera en el programa y la inhabilidad para aceptar que ellos eran en parte responsables del estatus de peso de los hijos. Los niños y jóvenes fueron los menos resistentes al programa.

Murtagh et al. (2006) se aproximaron de forma cualitativa a las barreras que tenían niños y niñas entre cinco y 12 años con sobrepeso y obesidad. Los resultados apuntaron a que los niños y niñas pueden realizar de manera adecuada un balance entre los costos y beneficios de lo que implica comer saludable, sin embargo, mencionan como barrera la falta de escucha activa y estilo controlador de los especialistas de la salud. Además, la sensación de falta de apoyo y de escucha activa de los padres para el cambio de la alimentación de los hijos, viendo el sobrepeso de los más pequeños como algo normal en su desarrollo. Por otra parte, reportaron tener

falta de confianza y control percibido para continuar el cambio de alimentación, así como las acciones de los pares, las voces de autoridad, la inhabilidad percibida de los médicos, falta de acceso a espacios para realizar actividad física, lo caro de las comidas saludables en el colegio también fueron barreras percibidas mencionadas.

Finalmente, un estudio con participantes universitarios reportó que las barreras más comunes era la facilidad de recaer en viejos hábitos, compromisos de trabajo, compromisos familiares, la falta de tiempo para realizar ejercicio físico, así como el costo de las comidas saludables (Befort et al., 2008).

Cómo se puede observar en la literatura, a diferencia de la población adulta, los infantes y jóvenes perciben barreras que están más relacionados con sus cuidadores principales (padres y madres) así como de la atención recibida de los profesionales de la salud. Por lo que es importante entonces no solamente fijar el problema de la alimentación saludable y la obesidad en los niños/as y jóvenes sino en lo que está promoviendo su contexto más inmediato para enfrentar dicho problema.

2. MÉTODO

2.1. Objetivo del estudio

Explorar las barreras percibidas para la alimentación saludable y regulación del peso en jóvenes adolescentes (15-19 años) de México y España, examinando las diferencias por país y género.

2.2. Tipo de estudio y participantes

En este estudio transversal y no experimental participaron 994 adolescentes (597 mujeres y 390 hombres) entre 15 y 19 años ($M = 16.53$; $DT = 1.19$) de México ($n = 668$) y de España ($n = 326$). El método de selección de la muestra fue no probabilístico intencional y por conglomerados, en el que participaron varios colegios de México y España quienes dieron su autorización y consentimiento. El 74.1% ($n = 737$) cursaban bachillerato, y el porcentaje restante cursaban la educación secundaria y el primer año de la universidad.

2.3. Instrumentos

Datos socio-contextuales: 1) ¿Con quién vives?, 2) Composición familiar, 3) ¿Dónde realizas la mayoría de las comidas diarias? (en casa, fuera de casa), 4) ¿Quién prepara los alimentos en casa?, y 5) El control de peso es una conducta importante para mí (1 = en desacuerdo; 3 = de acuerdo).

Barreras de la alimentación saludable (BHE- Sun et al., 2019). Esta escala mide las barreras frecuentes percibidas para llevar a cabo una alimentación saludable y controlar el peso. Consta de 22 ítems en una escala tipo Likert de 1 al 5 (No es un problema en absoluto a un problema muy importante). De los 22 ítems hemos utilizado solamente 10 los cuales hacen referencia al factor mecanismos diarios (7 ítems, e.g., “me resulta difícil seleccionar los alimentos adecuados cuando hago la compra”) y el apoyo social (3 ítems, e.g., “mi familia no apoya mis esfuerzos para cambiar mi dieta/alimentación”).

2.4. Análisis estadísticos

Se llevaron a cabo análisis de frecuencias para los datos socio-contextuales, y análisis descriptivos, fiabilidad y de normalidad para las variables del estudio. Además, análisis de diferencias por país y género a través de la Prueba *t* de Student para muestras independientes. Los análisis se realizaron con el programa estadístico SPSS v.25.

2.5. Procedimiento

Este estudio se llevó a cabo en concordancia con los lineamientos éticos internacionales consistentes con la Asociación Americana de Psicología y de acuerdo con las directrices establecidas en la Declaración de Helsinki. Todos los procedimientos que implican a los participantes del estudio de investigación fueron aprobados por la Comisión de Ética en Investigación Experimental de la Universitat de València (Ref: 1707311). Una vez realizado el contacto con los institutos de México y España, se les hizo llegar una solicitud de permiso para realizar una toma de datos de forma online a los adolescentes entre 15 y 19 años que se encontraban activos en el curso escolar. La recolección de datos se realizó, durante los meses de marzo a junio de 2021, a través de formularios online de google. Antes de la toma de datos se realizó una conexión en tiempo real para explicarles a los participantes el procedimiento a seguir, junto con la presencia del profesor/a encargado/a del

grupo escolar. El tiempo que se invirtió en la cumplimentación de los instrumentos fue de 15 a 20 minutos. Previo a contestar los formularios online, los y las participantes informaron de su consentimiento para participar libremente y anónimamente en el estudio.

3. RESULTADOS

En cuanto a las características socio-contextuales de los participantes obtuvimos que la mayoría de los jóvenes vivían con sus padres y madres, en el caso de México el 72.2%, y en España el 76.1%. El 27.2% de los jóvenes mexicanos viven con padres, madres y otros familiares, mientras que en España es el 23.3%. La composición familiar del 65.3% de la muestra mexicana está formada por padre, madre y hermanos, un 68.4% de la muestra española. En su mayoría, el 97.5% de los jóvenes mexicanos comen en casa, así también el 98.5% de la muestra española. En cuanto a la preparación de alimentos, para la muestra mexicana el 64.7% reportan que son sus madres las que preparan la comida y un 20.1% reportaron que ambos padres. En España, el 44.8% reportaron que es solo la madre la que prepara la comida, y el 47.2% informan que ambos padres preparan las comidas en casa.

En el caso de toda la muestra participante (mexicanos y españoles) los/as adolescentes refieren controlar su peso es importante, y perciben barreras sobre el valor promedio, mayormente barreras de mecanismos diarios para el consumo saludable. Los valores de normalidad se encontraron dentro de lo aceptable, así también los valores de consistencia interna (véase Tabla 1).

Tabla 1. Estadísticos descriptivos y fiabilidades de las variables del estudio ($n = 994$).

<i>Variables</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	Asimetría	Curtosis	Alfa
Importancia del control de peso	2.52	0.61	-0.84	-0.29	--
Barreras de mecanismos diarios	2.76	0.94	0.13	-0.47	.83
Barreras de apoyo social	2.06	1.02	0.86	0.02	.73

Nota: Rango importancia del control de peso: 1-3; Rango barreras: 1-5

En cuanto a las diferencias por países, observamos que existen diferencias estadísticamente significativas en la importancia que tiene el control de peso para los/as jóvenes, donde los adolescentes mexicanos le dan mayor prioridad a esta conducta saludable. Para las barreras percibidas solo encontramos diferencias estadísticamente significativas por país para los mecanismos diarios donde otra vez

los/as mexicanos perciben mayor problema para los mecanismos diarios del consumo saludable a comparación de la muestra española. No encontramos diferencias significativas para las barreras percibidas de apoyo social (véase Tabla 2).

Tabla 2. Diferencias por país en las variables del estudio (n = 994).

Variables	México (n = 668)		España (n = 326)		t
	M	DT	M	DT	
Importancia control de peso	2.57	0.57	2.40	0.64	4.03**
Mecanismos diarios	2.66	0.91	2.51	0.86	2.44**
Apoyo social	2.04	1.01	1.93	1.03	1.57

Nota: Rango importancia del control de peso: 1-3; Rango barreras: 1-5. ** $p < 0.01$.

Avanzando un poco más, encontramos diferencias estadísticamente significativas en las barreras de apoyo social en la muestra española donde los hombres perciben mayor problema para recibir apoyo de su entorno, realizar un consumo saludable y regular su peso. Para las demás variables no encontramos diferencias por género y país.

Tabla 3. Diferencias por género y país de las variables del estudio (n = 994).

Variables	M	DT	M	DT	t
<i>México</i>	Hombres (n = 263)		Mujeres (n = 405)		
Importancia del control de peso	2.60	0.58	2.56	0.57	-0.86
Mecanismos diarios	2.62	0.85	2.68	0.94	0.77
Apoyo social	2.13	1.01	1.99	1.01	-1.75
<i>España</i>	Hombres (n = 127)		Mujeres (n = 192)		
Importancia del control de peso	2.37	0.66	2.42	0.62	0.71
Mecanismos diarios	2.53	0.89	2.49	0.83	-0.51
Apoyo social	2.11	1.10	1.81	0.97	-2.54**

Nota: Rango importancia del control de peso: 1-3; Rango barreras: 1-5. ** $p < 0.01$.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Hasta nuestro conocimiento, hacía falta una descripción de la literatura sobre las barreras percibidas para la regulación del peso en una muestra adolescente. Aunque como tema de estudio las barreras percibidas se encuentran en el discurso popular, los estudios de la alimentación saludable y regulación del peso en adolescentes son aún muy escasos.

Nuestros resultados indican que en cuanto al contexto familiar y su relación con la comida es bastante similar por países, la única diferencia a manera descriptiva es que en la muestra española los padres se involucran mucho más en la preparación de los alimentos en casa, a diferencia que lo reportado en la muestra mexicana. Es importante señalar que todos los encuestados viven en casa con sus familias y realizan la mayoría de las comidas en sus casas. Por otra parte, los jóvenes perciben las barreras de mecanismos diarios y de apoyo social como un problema, aunque es percibido como un problema normal en cuanto a no saber qué alimentos deben comer para perder peso, lo complicado que parece reducir calorías y el consumo de las grasas, la percepción de alto costo de la comida saludable y lo difícil que parece calcular la porción de la comida, así como la falta de tiempo. Asimismo, parece un problema el no percibir apoyo de la familia y los amigos para cambiar de dieta y alimentación, y la falta de disponibilidad en casa de alimentos saludables. Estos resultados van en consonancia con los encontrados por los distintos estudios descritos en la literatura como por ejemplo Munt et al. (2017) quienes revelaron que el costo, la falta de competencia para manejar los alimentos y el consumo, pueden ser barreras percibidas muy importantes. Asimismo, se hace referencia a los tres tipos de barreras reportadas por Sun et al. (2019).

En cuanto a las diferencias encontradas por país se ha encontrado que son los mexicanos los más preocupados por el control de peso, y aunque esta ha sido una pregunta control dentro de los datos recolectados, podemos hacer referencia a que en el país mexicano el mensaje de la importancia de regular el peso es frecuente, debido a la alta tasa de sobrepeso y obesidad en dicho país, lo que nos recuerda que los jóvenes pueden ser muy conscientes de los beneficios y costes que puede conllevar el sobrepeso y la obesidad y el llevar a cabo una conducta saludable (Murtagh et al., 2006). Por otra parte, solo encontramos que los mexicanos de nuevo son los que perciben mayores barreras para los mecanismos diarios de la alimentación, esto también puede ser debido a la presencia de la industria de productos ultraprocesados y el mensaje enviado a través de la publicidad y las redes

sociales, así como la disponibilidad y cercanía de los productos ultraprocesados y de la comida rápida, lo que resulta en una falta de competencia para elegir, planificar consumos más saludables. A este respecto debemos señalar que la mayoría de estos jóvenes comen en casa, por lo que habría que preguntarse qué productos de consumo están adquiriendo los padres y madres de familia y que se encuentran a disposición de los jóvenes.

Además, es interesante indicar que son los chicos en la muestra española quienes reportan mayores barreras en cuanto al apoyo social para regular la alimentación y el peso, dato que podría estar relacionado con el aspecto del género, lo cual nos lleva a lo señalado por Munt et al. (2017) quienes mencionaron que son los hombres los que muestran apatía por realizar una dieta saludable.

Finalmente, acorde con lo mencionado con Murtagh et al. (2006) los jóvenes pueden ser conscientes de los beneficios y costes de una conducta saludable y no saludable, lo que demanda que desde el contexto familiar se explore cuáles son los obstáculos que los/as jóvenes perciben para crear nuevos estilos de vida. Esto implica que la familia pueda ser consciente también de la importancia de modelar conductas saludables, lo que a su vez influye en la importancia que los/as adolescentes le dan a la adopción de la conducta saludable. La adopción y/o abandono de conductas saludables y no saludables puede ir acorde o no entre familia y adolescente, y es aquí donde reside la importancia de prestarle atención a las barreras que los jóvenes están percibiendo para el cambio saludable.

Como prospectiva al futuro, dadas las características socio-contextuales de la muestra, resultaría interesante explorar las barreras percibidas para una alimentación saludable en los padres y madres de los jóvenes, ya que, por lo descrito en este estudio, los jóvenes probablemente están adecuados al estilo de alimentación que se lleva a cabo en casa, así como también explorar qué otras variables psicológicas pueden estar asociadas a las barreras percibidas, como los propios facilitadores o beneficios de la conducta y poder apuntar a ellos en posibles intervenciones.

5. REFERENCIAS

Allison, K. R., Dwyer, J. J. M., & Makin, S. (1999). Perceived barriers to physical activity among high school students. *Preventive Medicine*, 28(6), 608–615. <https://doi.org/10.1006/pmed.1999.0489>

- Befort, C. A., Stewart, E. E., Smith, B. K., Gibson, C. A., Sullivan, D. K., & Donnelly, J. E. (2008). Weight maintenance, behaviors and barriers among previous participants of a university-based weight control program. *International Journal of Obesity*, 32(3), 519–526. <https://doi.org/10.1038/sj.ijo.0803769>
- Champion, V. y Skinner, C. S. (2008). The health belief model. En K. Glanz., B. K. Rimer. y K. Viswanath (Eds.), *Health behavior and health education: Theory, research and practice* (pp. 189-193). Jossey-Bass.
- Janis, I. & Mann, L. (1977). *Decision making: A psychological analysis of conflict, choice, and commitment*. NY: Collier MacMillan.
- Linke, S. E., Robinson, C. J., & Pekmezi, D. (2014). Applying Psychological Theories to Promote Healthy Lifestyles. *American Journal of Lifestyle Medicine*, 8(1), 4–14. <https://doi.org/10.1177/1559827613487496>
- Marcus, B. and Forsyth, L. (2009). *Motivating people to be physically active* (2a Ed.). United States of America: Human Kinetics.
- Munt, A. E., Partridge, S. R., & Allman-Farinelli, M. (2017). The barriers and enablers of healthy eating among young adults: a missing piece of the obesity puzzle: A scoping review. *Obesity Reviews*, 18(1), 1–17. <https://doi.org/10.1111/obr.12472>
- Murtagh, J., Dixey, R., & Rudolf, M. (2006). A qualitative investigation into the levers and barriers to weight loss in children: Opinions of obese children. *Archives of Disease in Childhood*, 91(11), 920–923. <https://doi.org/10.1136/adc.2005.085712>
- Rice, J., Thombs, D., Leach, R., & Rehm, R. (2008). Successes and Barriers for a Youth Weight-Management Program. *Clinical Pediatrics*, 47(2), 143–147. <https://doi.org/10.1177/0009922807306168>
- Sun, R., Rohay, J. M., Sereika, S. M., Zheng, Y., Yu, Y., & Burke, L. E. (2019). Psychometric Evaluation of the Barriers to Healthy Eating Scale: Results from Four Independent Weight Loss Studies. *Obesity*, 27(5), 700–706. <https://doi.org/10.1002/oby.22414>

¿QUÉ ESTÁ FALLANDO CON EL CONSUMO ALIMENTARIO? EL AUTOCONTROL COGNITIVO O LA MOTIVACIÓN CONTROLADA. UN ANÁLISIS CON ADOLESCENTES DE MÉXICO Y ESPAÑA

María Marentes-Castillo

Universitat de València

Isabel Castillo

Universitat de València

Inés Tomás

Universitat de València

Octavio Álvarez

Universitat de València

1. INTRODUCCIÓN

1.1. El autocontrol, motivación y el cambio de conducta

1.1.1. *Conceptualización del autocontrol*

El autocontrol hace referencia a las acciones voluntarias que las personas ejercen para alcanzar objetivos personales valiosos a largo plazo, típicamente en contra de un impulso conductual presente la cual genera una gratificación a corto plazo (Duckworth y Steinberg, 2015). El autocontrol se ejerce a través de dos vías: para la inhibición de un impulso indeseado (e.g., consumir otro pedazo de tarta, en lugar de parar) o para fortalecer una acción deseada (e.g., llevar a cabo la sesión de ejercicio físico del día, en vez de ver un capítulo de una serie).

Aun sabiendo los beneficios de una dieta balanceada, el consumo de productos ultraprocesados en países como México y España siguen en aumento. Es la población adolescente quien consume mayor cantidad de productos ultraprocesados, con una ingesta diaria entre el 29% y el 68% (Reales-Moreno et al., 2022; Wang et al., 2021). Aunque las recomendaciones vayan enfocadas a mejorar el autocontrol, suprimir los impulsos a la fuerza puede ser casi imposible de sostener en el tiempo (Cohen, 2005), lo que es además mucho menos eficiente que las aproximaciones más estratégicas de autocontrol (Duckworth et al., 2016).

Duckworth y Gross (2020) explican que el autocontrol se ejerce a través de la inhibición de los impulsos no deseados, y a través de los objetivos que una persona

se plantea. Sin embargo, aún que las personas puedan conocer las acciones que son necesarias para sus objetivos, no siempre se llevan a cabo dichas acciones. Esta falla en el autocontrol se puede deber a: a) la tendencia a darle más importancia a la experiencia presente que a la experiencia que se pueda vivir en el futuro, b) y a las emociones que acompañan la experiencia presente y c) a la ambivalencia entre preferencias que pueda tener una persona en cierto momento. El ejercicio del autocontrol dependerá además de la importancia que dichos objetivos tengan para la persona (querer vs. deber) (Duckworth y Steinberg, 2015; Milkman et al., 2008).

1.1.2. El autocontrol cognitivo y la adolescencia

Típicamente, los hábitos indeseables se abordan desde una perspectiva de intervención conductual (e.g., Kok et al., 2016; Michie et al., 2013), los cuales generalmente producen cambios a corto-plazo, pero los cambios a largo plazo son más difíciles de lograr. La alta tasa de recaída después del tratamiento puede ser atribuida al tiempo y esfuerzo en el ejercicio del autocontrol que toma modificar la asociación del estímulo-respuesta que mantiene el hábito (Maas et al., 2015).

Maas et al. (2015) han determinado que con frecuencia las personas son capaces de identificar pensamientos automáticos, que están presentes en combinación con la urgencia de ceder en el hábito no deseado, los cuales típicamente se presentan antes o después de realizar la conducta no deseada. Estas cogniciones aparecen para justificar la conducta habitual y alejar los intentos de autocontrol.

El autocontrol está relacionado con una amplia variedad de conductas de salud y bienestar (Baumeister, 2002; Moffit et al., 2011). Tangney et al. (2004) y Koike et al., (2016) demostraron que los adolescentes con un alto autocontrol tenían un estilo de vida más saludable, y que adolescentes con bajo autocontrol tienden a ganar más peso a través de su vida, llevándolos a que probablemente sean adultos con mayor sobrepeso.

1.1.3. Motivación, autocontrol y adolescencia

La teoría de la autodeterminación se enfoca en la calidad de la motivación y sus diferentes tipos (e.g., motivación autónoma, controlada y no motivación), así como en la autonomía de la conducta del ser humano, la cual impacta en su bienestar general. Se ha demostrado que la población motivada de forma autónoma (*la conducta es resultado de la propia voluntad*) tiene una dieta de mayor calidad

independientemente de sus características individuales, y otros determinantes sociales o individuales (Carbonneau et al., 2021). Mokhtari et al. (2017) encontraron que los jóvenes con sobrepeso y obesidad se mostraban mayormente motivados de forma controlada (*la conducta es resultado de la presión de factores externos*), independientemente de la edad, el sexo, la educación parental y el ingreso familiar. Distintos estudios han revelado que la alimentación a través de la motivación controlada está positivamente asociada a los síntomas de trastornos de la alimentación, por el contrario, la alimentación realizada de forma autónoma está asociada con conductas de consumo saludable y no relacionada con síntomas de la conducta alimentaria (Verstuyf et al., 2016). Por otra parte, Barberis et al. (2022) mostraron que la motivación controlada predijo negativamente el consumo de productos saludables, y puede predecir positivamente conductas no saludables como los atracones, por lo que estos autores exaltan a intervenir a través de programas de prevención ante los desórdenes de alimentación, ayudando a los jóvenes a reducir la motivación controlada y desarrollar mayor motivación autónoma sobre la elección de los alimentos, el seguimiento de la dieta y así aumentar la probabilidad de adoptar mejores hábitos de consumo saludable.

Tsukayama y Duckworth (2010) y Milyavskaya et al. (2015) han mencionado que mientras una persona puede tener la capacidad de ejercer cierto grado de autocontrol en todos los contextos, la motivación podría ejercer un papel que explique por qué las personas pueden ejercer autocontrol en algunas áreas específicas de su vida. Fujita et al. (2011) y Milyavskaya et al. (2018) apuntan a que la motivación puede jugar un papel importante en el grado de ejercer autocontrol, y que podría ser la fuente de variabilidad del grado de autocontrol ejercido.

2. MÉTODO

2.1. Objetivo del estudio

Explorar el rol predictor de la motivación en el autocontrol cognitivo en jóvenes adolescentes de México y España.

2.2. Tipo de estudio y participantes

En este estudio transversal y no experimental participaron 337 adolescentes (224 mujeres y 113 hombres) entre 15 y 19 años ($M = 16.79$; $DT = 1.54$) de México ($n = 303$) y de España ($n = 34$). El método de selección de la muestra fue no probabilístico

intencional y por conglomerados, en el que participaron varios colegios de México y España quienes dieron su autorización y consentimiento.

2.3. Instrumentos

Regulaciones motivacionales del control de peso adaptado y validado por Marentes-Castillo et al. (2022). Este cuestionario mide el tipo de regulaciones de la motivación hacia la conducta del control de peso. Consta de 23 ítems en una escala tipo Likert del 1 al 5 (nada verdadero a totalmente verdadero). Mide la motivación autónoma (“porque controlar mi peso es una parte fundamental de lo que soy”), la motivación controlada (“porque me siento culpable cuando no lo hago”) y la no motivación (“no le veo sentido a controlar mi peso”). La no motivación no se consideró para este estudio.

Autocontrol cognitivo (Maas et al., 2015). Refleja los pensamientos que aparecen antes o después de una conducta no deseada (e.g., tomar sodas, consumo de alimentos ultraprocesados). Consta de 11 ítems en una escala tipo Likert del 1 al 5 (No se aplica a mí en lo absoluto a se aplica totalmente a mí). Los ítems están divididos en dos factores: a) ceder es gratificante (e.g., después de un día duro de estudio/trabajo, a menudo siento que me merezco [hábito no deseado]) y b) la resistencia es imposible (e.g., si pienso en dejar de [hábito no deseado] pienso: Nunca lo conseguiré).

2.4. Análisis estadísticos

Se realizaron análisis de distribución y normalidad. No se detectaron valores perdidos. Se obtuvieron análisis descriptivos y de consistencia interna (alfa de Cronbach) de las variables del estudio. Asimismo, se llevó a cabo un análisis de regresión lineal para examinar el papel predictor de la motivación autónoma y la motivación controlada sobre el autocontrol cognitivo (ceder es gratificante y la resistencia es imposible). Todos los análisis se realizaron a través del SPSS v.25.

2.5. Procedimiento

Este estudio se llevó a cabo en concordancia con los lineamientos éticos internacionales consistentes con la Asociación Americana de Psicología y de acuerdo con las directrices establecidas en la Declaración de Helsinki. La investigación fue aprobada por la Comisión de Ética en Investigación Experimental

de la Universitat de València (Ref: 1707311). Realizado el contacto con los colegios de México y España, se les hizo llegar una solicitud de permiso para realizar una toma de datos de forma online a los adolescentes entre 15 y 19 años que se encontraban activos en el curso escolar. La recolección de datos se realizó entre marzo y junio de 2021, a través de formularios online de google. El tiempo que se invirtió en la cumplimentación de los instrumentos fue de 15 a 20 minutos. Previo a contestar los formularios online, los y las participantes informaron de su consentimiento para participar libremente y anónimamente en el estudio.

3. RESULTADOS

Las variables estudiadas presentaron valores dentro de la normalidad, así como índices de consistencia interna adecuados. En cuanto a las correlaciones, encontramos que la motivación controlada se correlacionó de forma positiva y significativa con el ceder es gratificante y con la resistencia es imposible, es decir que, a mayor motivación controlada, mayor tendencia a que se considere que ceder es gratificante y que resistirse es imposible (véase Tabla 1).

El análisis de regresión (véase Tabla 2), reveló que la motivación controlada explica el 9% de la varianza del factor ceder es gratificante ($F = 11.12$; $gl = 3$; $p = .001$), y en el caso del factor la resistencia es imposible encontramos que la motivación autónoma y la controlada explican al 20% la varianza ($F = 27.31$; $gl = 3$; $p = .001$). En ambos casos, el efecto del país no fue significativo. La motivación controlada presentó un coeficiente de determinación positivo hacia el ceder es gratificante. Pero la motivación autónoma mostró un coeficiente de determinación negativo para la resistencia es imposible, aunque es la motivación controlada la que aumenta la probabilidad de que la resistencia sea imposible.

Tabla 1. Estadísticos descriptivos, correlaciones y fiabilidades de las variables del estudio ($n = 994$).

Variables	<i>M</i>	<i>DT</i>	Asimetría	Curtosis	Alfa	1	2	3
1. Motivación autónoma	3.33	0.92	-0.34	-0.41	.91			
2. Motivación controlada	2.40	0.98	0.40	-0.63	.87	.22**		
3. Ceder es gratificante	2.46	1.05	0.54	-0.68	.87	-.03	.29**	
4. La resistencia es imposible	2.46	1.03	0.43	-0.66	.83	-.04	.41**	.70**

Nota. Rango de los tipos de motivación: 0-4; rango de los subfactores del autocontrol cognitivo: 1-5; ** $p < .01$.

Tabla 2. Análisis de regresión lineal de la motivación autónoma y controlada en el autocontrol cognitivo controlando el país (n = 337).

VD/predictor	<i>b</i>	<i>SE b</i>	β	<i>t</i>	R^2
Ceder es gratificante					.09
<i>Motivación autónoma</i>	-.11	.06	-.10	-1.85	
<i>Motivación controlada</i>	.33	.06	.31	5.74**	
La resistencia es imposible					.20
<i>Motivación autónoma</i>	-.17	.05	-.15	-2.98*	
<i>Motivación controlada</i>	.47	.05	.44	8.83**	

Nota: *b* = coeficiente de regresión no estandarizado; *SE b* = Error estándar; β = Coeficiente de regresión estandarizado; R^2 = Proporción de varianza explicada; * $p < .05$, ** $p < .01$.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

De las asociaciones encontradas entre los tipos de motivación (autónoma y controlada) y los subfactores del autocontrol cognitivo podemos corroborar la relación entre la motivación controlada y el autocontrol cognitivo, no así para la motivación autónoma, resultados que van en la línea de lo mencionado por los autores en la literatura (e.g., Tsukayama y Duckworth, 2010; Milyavskaya et al., 2015). Los análisis de regresión mostraron que la motivación puede explicar en parte por qué los/as adolescentes pueden sucumbir ante el hábito indeseable que en este caso hacía referencia al consumo alimentario. Las respuestas iban en referencia al consumo a productos ultraprocesados y comida rápida considerados como hábitos indeseables para los jóvenes.

La evidencia científica ha demostrado que la motivación autónoma puede explicar una dieta de mayor calidad, pero esto generalmente en población adulta (Carbonneau et al., 2021; Marentes-Castillo et al., 2022). Si los jóvenes muestran mayor consumo de productos ultraprocesados (e.g., Reales-Moreno, 2022) entonces probablemente estén motivados de forma controlada hacia la alimentación, tal y como lo evidenciaron Mokhtari et al. (2017) y Barberis et al. (2022). Si pensamos en el conflicto de la elección de la comida podríamos explicar que una parte de su consumo podría estar explicado por la asociación entre estímulo-respuesta que nos lleva a sensaciones gratificantes y que se volvieron imposibles de resistir también influido por el contexto social. Por otra parte, podríamos entender que los jóvenes

que se propongan ser más saludables, cambiar su forma corporal, etc. fallen en el ejercicio del autocontrol debido a la satisfacción que otorga la experiencia inmediata, las sensaciones vividas y las preferencias ambivalentes (Duckworth y Gross, 2020). En ambas situaciones las cogniciones de autocontrol aparecen para justificar la conducta y alejar los intentos de autocontrol (Maas et al., 2015).

Las intervenciones ante la falta de autocontrol típicamente van en vía de la intervención conductual (e.g., Kok et al., 2016) y, sin embargo, se afirma que suprimir los impulsos a la fuerza es casi imposibles de sostener en el tiempo (Cohen, 2005).

Barberis et al. (2022) mencionan que trabajar sobre la motivación en la elección de alimentos y el seguimiento de la dieta podría aumentar la probabilidad de adoptar mejores hábitos de consumo saludable en los/as jóvenes, y a sabiendas de que la motivación autónoma puede ser el mejor predictor de la conducta saludable (e.g., Marentes-Castillo et al., 2022a; 2022b) y aludiendo a la relación encontrada entre la motivación y el autocontrol no solamente a nivel teórico (e.g., Tsukayama y Duckworth; Milyavskaya et al., 2018) sino a manera empírica, podríamos entender por qué la motivación controlada puede explicar el fallo en el autocontrol cognitivo de los/as jóvenes mexicanos y españoles, indagando además si dichos objetivos “saludables” son importantes para los/as jóvenes (Duckworth y Steinberg, 2015; Milkman et al., 2018).

Como conclusión, la motivación sí puede ser una fuente de variabilidad del autocontrol y en específico la motivación controlada puede explicar el fallo en el autocontrol cognitivo que acompaña la conducta de los y las adolescentes mexicanos y españoles. Hay que remarcar la importancia de enfocar el esfuerzo en generar motivación autónoma hacia el consumo de tipo saludable y no tanto esfuerzo a ejercer autocontrol. Si estamos motivados de forma autónoma tomaremos decisiones sin generar el gran desgaste cognitivo debido al conflicto que está suponiendo a la juventud alimentarse.

Como prospectiva al futuro, ampliaremos estos resultados aproximándonos de forma cualitativa a los hábitos no deseados, a la importancia que se tiene en el consumo saludable, y a conocer la diferencia que exista, de acuerdo al género de la muestra estudiada, en la exploración del rol de la motivación en el autocontrol cognitivo de los y las jóvenes.

5. REFERENCIAS

- Barberis, N., Gugliandolo, M. C., Costa, S., & Cannavò, M. (2022). Healthy and binge eating behaviours: the motivational processes underlying peer pressure. *Psychology, Health and Medicine*, 27(5), 1144–1153. <https://doi.org/10.1080/13548506.2021.1903054>
- Baumeister, R. (2002). Yielding to temptation: Self-control failure, impulsive purchasing, and consumer behavior. *Journal of Consumer Research, Inc.*, 4(4), 670–676.
- Carbonneau, E., Pelletier, L., Bégin, C., Lamarche, B., Bélanger, M., Provencher, V., Desroches, S., Robitaille, J., Vohl, M. C., Couillard, C., Bouchard, L., Houle, J., Langlois, M. F., Rabasa-Lhoret, R., Corneau, L., & Lemieux, S. (2021). Individuals with self-determined motivation for eating have better overall diet quality: Results from the PREDISE study. *Appetite*, 165. <https://doi.org/10.1016/j.appet.2021.105426>
- Cohen, J. D. (2005). The vulcanization of the human brain: A neural perspective on interactions between cognition and emotion. *The Journal of Economic Perspectives*, 19(4), 3–24. <https://doi.org/10.1257/089533005775196750>.
- Duckworth, A. L., & Gross, J. J. (2020). Behavior change. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 161, 39–49. <https://doi.org/10.1016/j.obhdp.2020.09.002>
- Duckworth, A. L., & Steinberg, L. (2015). Unpacking self-control. *Child Development Perspectives*, 9(1), 32–37. <https://doi.org/10.1111/cdep.12107>
- Duckworth, A. L., Gendler, T. S., & Gross, J. J. (2016). Situational strategies for self-control. *Perspectives on Psychological Science*, 11(1), 35–55. <https://doi.org/10.1177/1745691615623247>.
- Fujita, K. (2011). On conceptualizing self-control as more than the effortful inhibition of impulses. *Personality and Social Psychology Review*, 15(4), 352–366. <https://doi.org/10.1177/1088868311411165>
- Koike, S., Hardy, R., & Richards, M. (2016). Adolescent self-control behavior predicts body weight through the life course: A prospective birth cohort study. *International Journal of Obesity*, 40(1), 71–76. <https://doi.org/10.1038/ijo.2015.213>
- Kok, G., Gottlieb, N. H., Peters, G.-J. Y., Mullen, P. D., Parcel, G. S., Ruiter, R. A. C., ... Bartholomew, L. K. (2016). A taxonomy of behaviour change methods: An Intervention Mapping approach. *Health Psychology Review*, 10(3), 297–312. <https://doi.org/10.1080/17437199.2015.1077155>.
- Maas, J., Keijsers, G. P. J., Cangelosi, C. M., Van Der Veld, W., Tanis-Jacobs, J., & Van Minnen, A. (2015). The self-control cognition questionnaire: Cognitions in the

maintenance of unwanted habits. *European Journal of Psychological Assessment*, 33(5), 328–335. <https://doi.org/10.1027/1015-5759/a000290>

Marentes-Castillo, M., Castillo, I., Tomás, I., Zamarripa, J., & Alvarez, O. (2022). Understanding the antecedents of healthy and unhealthy weight control behaviours: Grit, motivation and self-control. *Public Health Nutrition*, 25(6), 1483–1491. <https://doi.org/10.1017/S1368980021004791>

Milkman, K. L., Rogers, T., & Bazerman, M. H. (2008). Harnessing our inner angels and demons: What we have learned about want/should conflicts and how that knowledge can help us reduce short-sighted decision making. *Perspectives on Psychological Science*, 3(4), 324–338.

Milyavskaya, M., Berkman, E. T., & De Ridder, D. T. D. (2018). The many faces of self-control: Tacit assumptions and recommendations to deal with them. *Motivation Science*, 5(1), 79–85. <https://doi.org/10.1037/mot0000108>

Milyavskaya, M., Inzlicht, M., Hope, N., & Koestner, R. (2015). Saying “no” to temptation: Want-to motivation improves self-regulation by reducing temptation rather than by increasing self-control. *Journal of Personality and Social Psychology*, 109, 677–693. <http://dx.doi.org/10.1037/pspp0000045>

Moffitt, T. E., Arseneault, L., Belsky, D., Dickson, N., Hancox, R. J., Harrington, H., et al. (2011). A gradient of childhood self-control predicts health, wealth, and public safety. *PNAS*, 108 (7), 2693–2698. <https://doi.org/10.1073/pnas.1010076108>

Mokhtari, S., Grace, B., Pak, Y., Reina, A., Durand, Q., & Yee, J. K. (2017). Motivation and perceived competence for healthy eating and exercise among overweight/obese adolescents in comparison to normal weight adolescents. *BMC Obesity*, 4(1), 1–9. <https://doi.org/10.1186/s40608-017-0172-2>

Reales-Moreno, M., Tonini, P., Escorihuela, R. M., Solanas, M., Fernández-Barrés, S., Romaguera, D., & Contreras-Rodríguez, O. (2022). Ultra-Processed Foods and Drinks Consumption Is Associated with Psychosocial Functioning in Adolescents. *Nutrients*, 14(22). <https://doi.org/10.3390/nu14224831>

Tangney, J. P., Baumeister, R. F., and Boone, A. L. (2004). High selfcontrol predicts good adjustment, less pathology, better grades, and interpersonal success. *Journal of Personality*. 72, 271–324. <https://doi.org/10.1111/j.0022-3506.2004.00263.x>

Tsukayama, E., Toomey, S. L., Faith, M. S., & Duckworth, A. L. (2010). Self-control as a protective factor against overweight status in the transition from childhood to adolescence. *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine*, 164(7), 631–635. <https://doi.org/10.1001/archpediatrics.2010.97>

Verstuyf, J., Vansteenkiste, M., Soetens, B., & Soenens, B. (2016). Motivational dynamics underlying eating regulation in young and adult female dieters: relationships with healthy eating behaviours and disordered eating symptoms.

Psychology & Health, 31(6), 711–729.
<https://doi.org/10.1080/08870446.2016.1143942>

Wang, L., Martínez Steele, E., Du, M., Pomeranz, J. L., O'Connor, L. E., Herrick, K. A., Luo, H., Zhang, X., Mozaffarian, D., & Zhang, F. F. (2021). Trends in Consumption of Ultraprocessed Foods Among US Youths Aged 2-19 Years, 1999-2018. *JAMA*, 326(6), 519–530. <https://doi.org/10.1001/jama.2021.10238>

ORIENTACIÓN FORMATIVA PLANIFICADA DE UN CLAUSTRO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA PARA LA ATENCIÓN A LAS ALTAS CAPACIDADES

Silvia Alonso Salas

Universidad de Granada

Purificación Checa Fernández

Universidad de Granada

Antonia González-Perán

Grupo de Investigación PSICONEAE (Junta de Andalucía)

1. CONCEPTUALIZACIÓN DE ALTAS CAPACIDADES

El término Altas Capacidades (AACC) ha ido evolucionando a lo largo de los tiempos, hasta encontrarse en el presente y creciente abanico terminológico en el que se halla. La avalancha de información, asociada a una sociedad altamente formada, ha generado que las investigaciones en sectores trascendentales como la sanidad o la educación se encuentren en auge. Aquí tiene cabida el ámbito de estudio tratado, ya que en los últimos 50 años se ha hecho hincapié en la indagación de las AACC.

La National Association For Gifted Children (2023) indica que las AACC las poseen aquel alumnado que muestran dones y/o talentos, y que tienen la capacidad de ponerlos en práctica a niveles comparablemente superiores al resto de estudiantes con la misma edad y experiencia. Las AACC pueden reflejarse en un área de dominio específica, en varias, o, por el contrario, de forma generalizada. Para comprender el concepto de forma más amplia, nos centramos en las palabras de la National Association For Gifted Children:

La superdotación y el desarrollo de talentos son los términos que se utilizan para describir a los estudiantes cuyas habilidades intelectuales, creativas, artísticas y/o de liderazgo excepcionales requieren servicios y apoyos para satisfacer sus necesidades educativas. Estos estudiantes poseen la capacidad potencial para destacar en áreas académicas específicas y pueden necesitar servicios especializados para desarrollar sus talentos. La superdotación y el desarrollo de talentos son conceptos dinámicos que evolucionan con el tiempo y varían en función del contexto cultural y las experiencias individuales. (NAGC, 2021).

Tratar de encuadrar a un perfil específico, denominado AACC, como seres semejantes y similares, posiblemente puede ser un error que genera grandes vacíos

a la hora de establecer un trato, intervención y adecuada actuación para que las personas con AACC puedan desarrollar su vida con la máxima calidad posible. A pesar de ello, el autor Tourón (2014), señala que existen una serie de cualidades, un tanto generalizables, que pueden agruparse en los siguientes campos, detallados en las próximas líneas: capacidad intelectual general, capacidad para comprender ideas complejas, capacidad de liderazgo, capacidad creativa, capacidad social-emocional-afectiva y capacidad académica específica.

2. PROPUESTA “ROMPIENDO EL CÍRCULO”

Se plantea un Programa denominado “Rompiendo el círculo”, el cual detalla una intervención enfocada a solventar las necesidades que parten de una incorrecta atención detectada hacia el alumnado con una NEAE concreta, específicamente hacia aquellos/as alumnos/as que presentan AACC. Concretamente, se diseña esta propuesta debido a la importancia que tiene en un centro educativo la inclusión e igualdad, donde todo el alumnado debe de tener los mismos recursos y herramientas para desarrollar su proceso de enseñanza aprendizaje de la forma más efectiva posible. Tal es así, que, como ya se ha citado, la propia Agenda 2030, incluye un ODS que hace referencia, de forma explícita, a la necesidad de establecer una educación de calidad.

2.1. Objetivos de la propuesta

Como objetivo principal se haya solventar las necesidades que presentan los centros educativos, referentes a la carencia de buena actuación y atención al alumnado con Altas Capacidades (AACC). Por ello, se plantea ofrecer un adecuado asesoramiento al profesorado de Educación Secundaria Obligatoria para la correcta atención del alumnado con AACC.

De forma específica se encuentra:

- Sensibilizar al profesorado sobre la importancia de una atención adecuada a las necesidades de los/as alumnos/as con AACC.
- Formar al profesorado acerca de NEAE referidas a AACC.
- Mejorar el trato, la orientación, y la atención hacia el alumnado con AACC.

2.2. Participantes

La propuesta susodicha en estas páginas se determina para un colectivo específico, concretamente para el profesorado de ESO. Trata de formar y sensibilizar a todo el claustro, donde se vean involucrados todos/as los/as docentes de la institución. Dichos/as docentes juegan un papel clave en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado, y más aún si presentan algún tipo de NEAE. Tal es así que Johnson y Birkeland (2017) señalan que los/as profesores/as competentes ejercen una influencia significativa en el rendimiento académico, en el desarrollo social y emocional y en la motivación del estudiantado. La selección del profesorado como ente principal de trabajo en esta propuesta se debe a que estos/as pasan un gran número de horas con los/as alumnos/as, incluso más que en sus propias casas. De esta forma, si se trata con este agente de intervención tan directo, se podrá conseguir cambios y resultados en las áreas más decadentes o que presentan unas necesidades más acrecentadas.

El programa trata de actuar desde la raíz del problema, implementando una base formativa centrada en la concienciación necesaria para actuar de forma adecuada. El profesorado será el encargado de erradicar los grandes problemas que muestran a diario los/as alumnos/as con AACC, con el simple hecho de atenderlos de forma adecuada.

2.3. Plan de Acción

El presente Plan de Acción se diseña para solventar aquellas necesidades enfocadas a la incorrecta atención al alumnado con NEAE por AACC. Se desarrolla en 3 fases interdependientes y diferenciadas entre sí, las cuales se encuentren interconectadas a través del cumplimiento de un fin común. Los objetivos que persiguen dicho plan se exponen a continuación.

2.3.1. Fase I: “Formación y sensibilización”

La Fase I del Plan de Acción se presenta como la antesala de una respuesta educativa completa para la atención al alumnado con NEAE, concretamente a aquellos/as alumnos/as con AACC. Para poner en marcha todo este engranaje de acciones es necesario el trabajo conjunto de todo el centro educativo, ya que cada uno de los elementos son fundamentales a la hora de poner en práctica un cambio real. Por esta razón, y partiendo desde el Departamento de Orientación (DO), se supone que se cuenta con el apoyo del Equipo Directivo y del propio Claustro. Durante el mes de septiembre, y a lo largo de varias semanas, se debe informar al profesorado, en las

sesiones de coordinación docente que tienen con el DO, de las necesidades que refleja el centro respecto a la atención al alumnado con AACC, así como la importancia de una correcta atención. Durante este tiempo se debe motivar a los/as docentes e incentivarlos para fomentar su participación activa en el Plan de Acción aquí expuesto. Este trabajo tiene una importancia crucial, ya que la formación tiene que presentarse ante el profesorado como una actividad voluntaria, en la cual quieran participar de forma entusiasta, para cambiar y mejorar carencias visibles. Tras la realización de esta labor, se hace consciente a toda la comunidad educativa que van a estar apoyados, en todo momento, por el DO, además de por otros entes colaboradores en el Plan de Acción, como por ejemplo el Equipo de Orientación Educativa Especializado Provincial en AACC o incluso pueden incorporarse asociaciones de familias con AACC. La Fase I, correspondiente a la formación del profesorado, es el germen de un gran proyecto, es decir, supone la base sobre la que crecerán todos los cambios y avances del centro en la atención a las AACC. Debido a esto, esta fase tiene una importancia tan elevada y supone un reto tan ambicioso, donde todo el profesorado debe estar predispuesto a colaborar, gracias a un trabajo previo realizado en las coordinaciones y reuniones con el DO.

2.3.2. Fase II: “Modificaciones curriculares”

La Fase II supone el gran grueso de acción e intervención, donde el profesorado comienza a poner en práctica todo lo que ha aprendido durante la fase de formación. Las acciones generales llevadas a cabo en este período se centran en el debate y consenso de unas acciones comunes que consigan cumplir el objetivo en torno al cual gira el Plan de Acción. Para ello, y como sucedía anteriormente, se cuenta con el apoyo del Equipo Directivo y de entidades y organismos externos. Además, la orientadora es el eje promotor y de principal apoyo en todo el proceso, ofreciendo asesoramiento personal y colectivo y, por supuesto, actuando como figura de acompañamiento. Todas las sesiones se llevan a cabo en una franja horaria acordada de forma conjunta entre el claustro y el Equipo Directivo, para así facilitar al profesorado la participación en el proyecto y que no le suponga una carga de trabajo añadida. Las sesiones se realizan una vez por semana, con una duración de 1 hora y 30 minutos cada sesión.

La idea principal se basa en acordar una serie de acciones, cambios y modificaciones curriculares que afecten de forma transversal a todas las materias impartidas en el centro educativo. La finalidad es conseguir crear en el aula la figura de “suplemento vitamina”, la cual le correspondería al alumnado con AACC. El término “suplemento

vitamina” hace referencia al aporte de conocimientos extra que enriquezcan al resto del grupo clase para complementar su conocimiento, al igual que ocurre cuando tomamos cualquier tipo de suplemento vitamínico. El profesorado de todas las asignaturas debe trabajar, junto a su departamento de forma colaborativa y colegiada, en el diseño de una serie de líneas de contenidos enriquecidos y complementarios que estén relacionados con las unidades didácticas que se van a impartir en clase.

Estos contenidos competenciales deberán ser más complejos que los propuestos en las unidades didácticas originales, presentando una mayor amplitud y profundidad del tema. Además, estas líneas de trabajo deben ser orientativas y no rígidas, por lo que el alumnado con AACC tendrá que decidir con relativa libertad de elección, en base a sus temas de interés e inquietudes personales, las situaciones de aprendizaje que quiera trabajar y qué variables y modificaciones agregarle, en función de sus propios intereses. Tras la realización de estas actuaciones en los diversos departamentos, el profesorado de cada asignatura que participe deberá reunirse con su alumnado con AACC desde principio de curso, y presentarle la nueva forma de trabajar, explicándole al/a alumno/a que a partir de ese momento actuará como “suplemento vitamina”, el/a cuál complementará su trabajo y, además, enriquecerá su propia formación, explotando su talento. Asimismo, se les dará a conocer que con esta nueva función ayudará a sus compañeros/as a complementar su aprendizaje. A continuación, comienza la acción del alumnado con AACC, debiéndose preparar en cada unidad didáctica impartida en clase, las situaciones de aprendizaje acordadas a comienzo de curso y recordados en una reunión trimestral que deberán tener con cada profesor/a. De esta forma, el alumno con AACC actuará como “suplemento vitamina” dos días de clase de cada semana junto a su propio/a docente. El resto de las horas de la materia, dicho/a alumno/a permanecerá recibiendo la misma formación que el resto de sus compañeros/as.

Para poder poner todo esto en práctica, entra en juego la Fase II del Plan de Acción, en la cual, a través de reuniones de Claustro, se determina como se van a incorporar estas acciones y actuaciones al Proyecto Educativo y, consigo, al Plan de Centro.

2.3.3. Fase III: “Puesta en práctica”

La Fase III: “Puesta en práctica” se presenta como el punto culmen del Plan de Acción suponiendo el auge de todo el trabajo realizado en fases anteriores. Dicha fase supone la puesta en escena y comienzo de la intervención con el alumnado con AACC del centro, ya que anteriormente este colectivo no había entrado aún en juego.

Esta fase es la más importante, debido a que en ella se va a ver reflejado el resultado de todas las actuaciones realizadas, así como los beneficios generados para alcanzar los objetivos. Además, la Fase III es la única que debería replicarse completamente cada curso, en el caso de mostrar una eficacia positiva y unos resultados beneficiosos reales durante el primer año de implementación del programa. En caso de que el centro cambie la mayor parte de sus docentes en un nuevo curso académico, sería necesario replicar alguna o algunas fases anteriores también. De forma general, el trabajo que se debe realizar en esta fase supone un entramado de acciones y actuaciones de diversos profesionales, como son el Equipo Directivo del centro o el EOOE Provincial en AACC, los cuales aportan fiabilidad a los resultados que se vayan obteniendo, además de una visión crítica de mejora. Para que esto pueda suceder, se establece una fase que, desde su comienzo, debe repetirse continuamente a lo largo de todo el curso, estableciendo una continuidad y un seguimiento de la sesión 1, siendo esta la acción con el propio alumnado con AACC. A continuación, se plantean una serie de tutorías con varios profesionales del centro educativo: tutores/as, orientadora, Equipos Educativos, etc. para triangular la información y corregir posibles errores de forma semanal. De esta forma, cada mes se reunirán dichos profesionales, tanto de forma conjunta como de forma individual.

Cabe destacar, que esta fase, al ser la cara visible del programa, parece la más importante, pero sin el trabajo realizado anteriormente no sería posible su implementación. Asimismo, presenta un carácter de centro, con intervenciones puntuales de agentes externos, ya que supone la acción directa con el propio alumnado con AACC.

2.4 Evaluación del Programa

La evaluación se presenta de forma diferenciada en cada una de las fases expuestas, ya que, al ser independientes, aunque interrelacionadas, necesitan su propio sistema de evaluación. Debido al peso que presenta cada fase y las diversas acciones que se llevan a cabo en cada una de ellas, se detallan indicadores e instrumentos de verificación adaptados a dichas acciones. Esto se plantea así debido a la propia complejidad del programa, ya que si se diseñase tan solo una evaluación global se perderían muchos aspectos a tener en cuenta de cara a posibles mejoras. Por ejemplo, si tienen éxito las Fases II y III, pero falla la Fase I, no podría identificarse esta carencia a través de un chequeo global. De esta forma, se plantea una evaluación continua del proceso, llevada a cabo a través de diferentes instrumentos de verificación (listas de control de asistencia, escalas de satisfacción, entre otros).

Además, el planteamiento de una evaluación inicial, la cual corresponde a la detección de necesidades, donde se emplea una Matriz DAFO, un grupo de discusión y observación y registro anecdótico. Finalmente, y como culmen de la evaluación, se recogen todos los datos obtenidos, reflejados a través de actas, para así, incorporarlos a la Memoria Anual de Centro.

Cada una de las actas cumplimentadas en cualquiera de las acciones llevadas a cabo durante la implementación del Plan de Acción deben ser entregadas al Equipo Directivo del centro y, posteriormente, registradas por éste. Al finalizar el curso escolar se conformará el Equipo de Autoevaluación, al cual serán entregadas dichas actas, con el fin de identificar el proceso, seguimiento y progreso del propio programa. Todas las conclusiones obtenidas mediante el trabajo del Equipo de Autoevaluación deben quedar plasmadas en la Memoria Anual de Centro, al igual que las propias actas individuales de cada sesión. De esta forma, quedan determinadas las posibles mejoras a incorporar para la implementación del programa en el próximo curso académico. Tal es así, que, con este trabajo, el programa mejorará cada año, adaptándose a las nuevas exigencias que va generando la sociedad y, que estrechamente ligado, se ven reflejas en los centros educativos y en sus alumnos/as.

3. CONCLUSIONES

La entrada en el mundo de las NEAE, concretamente de las AACC, supone hacer de un esfuerzo que vaya más allá de lo cotidiano, ya que para conocer tema profundamente se debe indagar de una forma especial, es decir, tratando de ver y conocer todo aquello que afecta, interviene e influye en la temática de interés, pero, que, por diversos motivos, es obviado o, simplemente se muestra como indiferente para la mayoría de la comunidad. Esto es lo que ocurre con el mundo de las AACC, siendo visible, en la mayor parte de los casos, una información muy superficial. Tal es así, que se generan grandes bulos y creencias inciertas, las cuales hay que desmentir para conseguir avanzar y poder ayudar a los colectivos más vulnerables.

Desde hace bastante tiempo atrás las NEAE por AACC no reciben la atención adecuada, quedando sus necesidades completamente desatendidas. La despreocupación hacia el objeto de estudio en este caso puede llevar a olvidar a los/as alumnos/as con AACC en nuestro país. Por todas estas razones, el presente trabajo trata de plantear y ofrecer una respuesta educativa apropiada para este tipo de alumnado, donde deben trabajar, de forma conjunta, todos los miembros de la

comunidad educativa. Solo así se conseguirá ofrecer aquellas herramientas necesarias para solventar una de las grandes carencias que tiene el Sistema Educativo Español, es decir, la incorrecta atención que recibe el alumnado con AACC.

El Programa “Rompiendo el círculo”, aglutina todos los elementos necesarios para que cualquier centro tenga las guías necesarias para comenzar a establecer los pilares necesarios que generen una respuesta educativa favorable y beneficiosa para las AACC. Resumidamente, recoge una amplia formación al profesorado para el abordaje de la temática, un asesoramiento curricular enfocado a establecer las adaptaciones curriculares necesarias y una implementación y seguimiento del programa a lo largo de todo el curso académico, prolongable a futuros años venideros. Además, se muestra sujeto a mejoras futuras, con el fin de que dicho programa crezca y se extienda, de forma que se consolide como recurso fundamental en cualquier DO, reflejado así en los Planes de Centro. Esta es una de las formas para que el Plan de Atención a la Diversidad quede realmente cubierto, ya que actualmente se define por actuaciones aisladas, sin presentar ningún programa completo que atienda a este fin.

Fijando la atención, de forma general, en el Plan de Acción se puede identificar la consolidada e innovadora respuesta educativa que este supone, el cual solventará una gran problemática actual. Se determina un programa diferenciado en fases, las cuales pueden replicarse, en su totalidad o en partes, cada nuevo curso académico, estableciendo una formación completa del profesorado del centro. Además, se muestra con cierto carácter de flexibilidad, sin presentar fechas rígidas para que los/as participantes del programa no se sientan bajo presión.

El alumnado con AACC necesita del DO para poder desarrollar todas sus capacidades y su potencial al máximo, por lo que este trabajo se focaliza en conseguir este objetivo. Tal es así, que el programa planteado conforma un nexo real entre los/as alumnos/as con AACC y todos/as los/as agentes que conforman la institución educativa, cubriendo el vacío actual existente. Además, supone un trabajo de referencia, ya que aúna todo lo necesario para establecer una respuesta educativa amplia y correcta, donde se ofrece formación, intervención y seguimiento, elementos fundamentales para el éxito de un programa. Por tanto, y teniendo en cuenta las carencias del Sistema Educativo Español que piden a gritos solventarse, y tras el planteamiento y desarrollo del Programa “Rompiendo el Círculo”, si no es ahora, ¿cuándo?.

4. REFERENCIAS

Johnson, M. y Birkeland, E. (2017). El papel crucial de los docentes en el aprendizaje del alumnado. *Review of Educational Research*.

National Association for Gifted Children. (2021). A Definition of Giftedness that Guides Best Practice, Position Statement. Consultado el 01 de febrero de 2023. <https://www.nagc.org/sites/default/files/Position%5C%20Statement/Definition%5C%20of%5C%20Giftedness%5C%20%5C%282019%5C%29.pdf>

Tourón, J. (01 de diciembre de 2014). ¿Aún no sabes cómo son? ¡Te echo una mano! *Javier Tourón. Porque el talento que no se cultiva se pierde.* https://www.javiertouron.es/aun-no-sabes-como-son-te-echo-una-mano_1/

CIBERCOTILLEO Y MORAL EN LA ERA DIGITAL: UN ESTUDIO EN LA PRIMERA ETAPA ESCOLAR

Carmen Dueñas-Casado

Universidad de Córdoba

Daniel Falla

Universidad de Córdoba

1. INTRODUCCIÓN

1.1. Cybergossip

En la actualidad, los adolescentes hacen un uso diario de dispositivos digitales y aplicaciones de mensajería para comunicarse en redes sociales y un gran número de ellos y ellas se mantienen conectados a la red durante varias veces al día y en diferentes aplicaciones (Areepattamannil & Khine, 2017). Estos comportamientos cibernéticos pueden traer efectos positivos como la posibilidad de dar cohesión al grupo y enriquecer las relaciones interpersonales (Foster, 2004). Sin embargo, el uso insistente y obsesivo de estos dispositivos conlleva una serie de riesgos, así como un empeoramiento de las relaciones y los vínculos personales (Kisfalusi et al., 2019).

Por ejemplo, estas conductas pueden favorecer o estimular el cotilleo (gossip, en expresión anglosajona), que también puede ser practicado a través de la red, denominándose cybergossip (Subrahmanyam et al., 2008). Este se trata de un tipo comportamiento social, en la que la conversación tiene como objetivo la evaluación de personas con comentarios (positivos, negativos o neutros) y que generalmente suelen darse entre personas que pertenecen a la misma red de iguales sobre terceras personas que no están presentes (Laghi et al., 2013).

Estas conversaciones son transitorias, por lo que la transmisión del mensaje, su evaluación o intencionalidad dependen del contexto donde se originen (Subramanian, 2013). En relación con la diferenciación por sexo, algunos estudios señalan que las chicas puntúan más alto que los chicos en cybergossip, aunque cabe resaltar que la diferencia son mínimas (Romera et al., 2021).

Algunos estudios identifican este tipo de comportamiento como un tipo de agresión indirecta (Walker, 2010). Sin embargo, ambos comportamientos online son diferentes, existiendo una intencionalidad de hacer daño en el cyberbullying, que no

tiene por qué estar presente en el gossip o cibercotilleo. Por tanto, el cibercotilleo y ciberagresión deben de estudiarse de forma aislada y diferenciada (McAndrew, 2014; Romera et al., 2021), aunque los estudios han evidenciado que un ciberchisme puede derivar en una ciberagresión a corto plazo (Falla et al., 2021).

1.2. Desconexión moral y cybergossip

La desconexión moral (DM) se define como un proceso de reconstrucción cognitiva en el que se acepta la conducta violenta o negativa como algo moralmente tolerable, permitiendo así a la persona no sentirse culpable, evitar el remordimiento y las emociones de autocensura (Bandura, 2005). Por tanto, se trata de un comportamiento que va en contra de los criterios éticos y morales, encontrándose relación con comportamientos agresivos online (Gini et al., 2014). En cuanto al sexo, diferentes estudios han señalado que los chicos hacen mayor uso de los mecanismos de DM que las chicas (Bjärehed et al., 2019).

Bandura (1999) en su Teoría Cognitiva Social, define ocho mecanismos agrupados en cuatro estrategias que pueden permitir la DM. La primera de ellas, *reestructuración cognitiva*, que interviene reformulando la conducta violenta o perjudicial como algo moralmente aceptable, lo que permite al individuo evitar sentimientos como la autocensura y la culpa cuando ejerce en oposición a los criterios ético-morales de un contexto social. La segunda de las estrategias, *minimización de la responsabilidad* que interviene desplazando la representación de la transgresión lejos del yo, ya sea trasladando la responsabilidad a otro individuo o propagarla entre un grupo de personas. El tercero de los mecanismos, *distorsión de las consecuencias* interviene ignorando o distorsionando los resultados modificadores del acto transgresor, obviando o alterando los resultados probables de la transgresión. La cuarta y última estrategia, *deshumanización* que modifica las percepciones del objetivo, incluida la insensibilización de aquellos que pueden resultar dañados por el comportamiento transgresor y responsabilizar a la víctima por su propio sufrimiento.

Existen estudios que señalan la relación y la importancia de las estrategias de DM en los comportamientos de agresión y ciberagresión (Romera et al., 2021). A pesar de que algunos estudios han identificado similitudes entre ciberagresión y cybergossip, no se encuentran trabajos que hayan explorado esta relación para el cybergossip.

1.3. Objetivos e hipótesis

Este estudio tiene como objetivos: 1) explorar las diferencias por sexo entre chicos y chicas en cybergossip y las cuatro estrategias de DM; 2) examinar qué estrategias de DM se relacionan con cybergossip. Por su parte, las hipótesis fueron:

H1: Se encontrarán diferencias entre chicos y chicas, tanto en cybergossip como con las estrategias de DM. En concreto, se hallará que las chicas mostraran valores más altos que los chicos en comportamientos relacionados con el cybergossip y por el contrario, los chicos tendrán resultados más altos que las chicas en las estrategias de DM.

H2: Se espera que las cuatro estrategias de DM se relacionen positiva y significativamente con el cybergossip.

2. METODOLOGÍA

2.1. Participantes

La muestra final estuvo formada por un total de 527 escolares de diferentes colegios públicos de la etapa de Educación Primaria. Las edades estaban comprendidas entre los 9 y 13 años, siendo la Edad Media de 10.46 años ($DT = 0.674$). El porcentaje de chicas fue de 49.25 % ($n = 259$) y el resto fueron chicos. La muestra está repartida dentro de la etapa de primaria, en dos cursos académicos, siendo un 52.8% de quinto y 47.2% de sexto año.

2.2. Instrumentos

Para calcular el cybergossip se empleó el *Cybergossip Questionnaire* (CGQ_P) (Romera et al., 2021). Se trata de una escala de tipo unidimensional que consta de nueve ítems (ej. “He contado cosas malas sobre otra persona por las Redes Sociales o WhatsApp sin darme cuenta de ello” o “Cuando me enfango con un compañero o compañera de clase por las Redes Sociales o WhatsApp”). Dichos ítems se calculan con cinco valores de tipo Likert (0 = *nunca*, 1 = *casi nunca*, 2 = *normalmente*, 3 = *casi siempre*, 4 = *siempre*). Se encontraron unos índices aceptables de fiabilidad ($\alpha = .83$).

Moral disengagement Scale (MDS); en la versión en español de (Romera, Herrera-López, et al., 2022), se empleó para calcular la DM. Se utilizaron 14 ítems con cinco valores de respuesta tipo Likert (1= *totalmente en desacuerdo*; 2 = *algo en desacuerdo*; 3 = *ni en desacuerdo ni de acuerdo*; 4 = *algo de acuerdo*; 5 = *totalmente de acuerdo*). Estos valores miden las distintas estrategias de DM: reestructuración cognitiva, minimización de la responsabilidad, distorsión de las consecuencias y deshumanización. Dicho instrumento mostró una buena fiabilidad para la presente muestra ($\alpha = .82$).

2.3. Procedimiento y análisis de datos

Este trabajo se apoya en los principios éticos de la *Declaración de Helsinki* de fiabilidad, anonimato y uso de la información exclusivamente con fines investigadores y que en todo momento preserva y guarda la dignidad, integridad e identidad de los individuos que participan en el proceso. Además, fue aprobado por el *Comité de Bioética y Bioseguridad de la Universidad Córdoba*. Para la realización del trabajo, se contactó con los centros y se les invitó a participar en el estudio, una vez confirmaron su participación, se pusieron en conocimiento los objetivos y procedimientos de la investigación. Seguidamente, en cada centro elegido y que aceptó participar, se explicó al alumnado el procedimiento para cumplimentar los cuestionarios y cuya duración fue de 30 minutos aproximadamente.

Los datos fueron analizados con el programa estadístico SPSS en su versión 27 donde se calcularon la media y la desviación típica de las variables del estudio. Para comprobar si existían diferencias por sexo, se utilizó la prueba *t* de Student, empleando previamente la prueba de Levene para cotejar las asimetrías de las varianzas, además de emplear la *d* de Cohen para cuantificar el tamaño del efecto. Además, se realizaron correlaciones bivariadas para comprobar la asociación entre el cybergossip y las cuatro estrategias de DM entre los participantes de la muestra.

3. RESULTADOS

Los datos señalaron que la media de las puntuaciones de la minimización de la responsabilidad ($M = 2.16$; $DT = 1.24$) fue más alta que reestructuración cognitiva ($M = 1.48$; $DT = 0.67$), distorsión de las consecuencias ($M = 1.44$; $DT = 0.78$) y deshumanización ($M = 1.57$; $DT = 0.82$) (ver Tabla 1). La prueba *t* de Student indicó que los chicos notificaron significativamente más cybergossip y puntuaron más alto en las cuatro estrategias de DM que las chicas (ver Tabla 1). El tamaño del efecto

fue entre bajo y moderado en las variables del estudio, mostrando entre .09 y .32 (ver Tabla 1).

Tabla 1

Medias, desviaciones estándar y pruebas de medias por sexo y edad para todas las variables

	Muestra		Chicos		Chicas		<i>t</i>	<i>d</i>
	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>		
CG	0.21	0.46	0.25	0.572	0.16	0.299	2.497*	.09
RC	1.48	0.67	1.64	0.769	1.32	0.484	6.196***	.32
MR	2.16	1.24	2.28	1.276	2.04	1.180	2.497*	.25
DC	1.44	0.87	1.53	0.947	1.34	0.759	2.697*	.19
DH	1.57	0.82	1.69	0.925	1.44	0.678	3.748*	.24

Note: *M* = media; *DT* = desviación estándar; *t* = Student's *t*; *d* = Cohen's *d*; *CG* = cybergossip; *RC* = reestructuración cognitiva; *MR* = minimización de la responsabilidad; *DC* = distorsión de las consecuencias; *DH* = deshumanización; **p* <.05, ****p* <.001.

Las correlaciones bivariadas indicaron una asociación significativa y directa entre la variable de cybergossip y las cuatro estrategias de DM. Las correlaciones entre las variables variaron con valores que oscilaron entre .13 y .36 (ver Tabla 2).

Tabla 2

Correlaciones entre Variables

	1	2	3	4
1. Cybergossip				
2. RC	.36***			
3. MR	.13***	.42***		
4. DC	.32***	.52***	.38***	
5. DH	.29***	.55***	.41***	.41***

Nota: *RC* = reestructuración cognitiva; *MR* = minimización de la responsabilidad; *DC* = distorsión de las consecuencias; *DH* = deshumanización / culpabilidad; *** *p* < 0.001.

4. DISCUSIONES Y CONCLUSIONES

El objetivo principal de este trabajo fue estudiar la diferenciación entre chicos y chicas tanto en cybergossip, como con las estrategias de DM en la etapa de educación primaria y examinar qué estrategias de DM se relacionan con el cybergossip. La primera hipótesis (H1) se ha cumplido parcialmente, ya que los resultados marcan que los valores más altos en cybergossip pertenecen a los chicos y no en las chicas como si mostraban otros estudios previos (Romera et al., 2021). Esto puede ser debido en parte, a la edad de la muestra, ya que el actual estudio se realizó con una muestra de edad más inferior. Aunque, se ha observado que ambos trabajos el tamaño de efecto es pequeño, por lo que parece que el sexo no es una variable diferenciadora. En el caso de la DM, los chicos presentan puntuaciones más altas en comparación a las chicas en cada una de las estrategias de DM. Estos resultados coinciden con estudios previos donde los chicos, también, hacen mayor uso de la DM para justificar comportamientos que van en contra de las normas establecidas (Cabrera-Vázquez et al., 2022).

Los resultados obtenidos, respaldan la segunda hipótesis (H2) ya que, según los valores de las correlaciones, se encontraron que todas las estrategias de DM se asocian de manera positiva y significativa con el cybergossip. Esto sugiere que las personas que llevan a cabo el cibercotilleo, buscan respaldar sus actos con estrategias de DM, ya que les permite eludir responsabilidades y evitar emociones como la culpa o el remordimiento (Thornberg & Jungert, 2014). Por tanto, las estrategias de DM están relacionadas directamente con el cybergossip. El desarrollo de futuras investigaciones longitudinales sobre la relación entre DM y cybergossip, ayudaría a avanzar en el diseño de programas de prevención e intervención de cybergossip más específicos, adaptados a las características de cada individuo. Asimismo, los resultados hallados muestran la necesidad de trabajar estrategias que aborden el compromiso moral para evitar la deshumanización, la distorsión de las consecuencias, minimización de la responsabilidad o la reestructuración cognitiva, en programas de prevención de cybergossip en las aulas de educación primaria.

5. REFERENCIAS

Areepattamannil, S., & Khine, M. S. (2017). Early adolescents' use of information and communication technologies (ICTs) for social communication in 20 countries Examining the roles of ICT-related behavioral and motivational

- characteristics. *Computers in Human Behavior*, 73, 263–272. <https://doi.org/10.1016/J.CHB.2017.03.058>
- Bandura, A. (1999). Moral disengagement in the perpetration of inhumanities. *Personality and Social Psychology Review*, 3(3), 193–209. https://doi.org/10.1207/S15327957PSPR0303_3
- Bandura, A. (2005). The role of selective moral disengagement in terrorism and counterterrorism. *Understanding Terrorism: Psychosocial Roots, Consequences, and Interventions.*, 121–150. <https://doi.org/10.1037/10621-006>
- Bauman, S. (2009). Cyberbullying in a Rural Intermediate School: An Exploratory Study, 30(6), 803–833. <https://doi.org/10.1177/0272431609350927>
- Bjärehed, M., Thornberg, R., Wänström, L., & Gini, G. (2019). Individual Moral Disengagement and Bullying Among Swedish Fifth Graders: The Role of Collective Moral Disengagement and Pro-Bullying Behavior Within Classrooms, 36(17–18), NP9576–NP9600. <https://doi.org/10.1177/0886260519860889>
- Cabrera-Vázquez, A., Romera, E. M., Ortega-Ruiz, R., Gil del Pino, M. C., & Falla, D. (2022). Desconexión moral cívica, empatía y actitudes de futuros docentes hacia la diversidad cultural. *Aula abierta*, 51(3), 285–292. <https://doi.org/10.17811/rifie.51.3.2022.285-292>
- Falla, D., Ortega-Ruiz, R., & Romera, E. M. (2021). Mechanisms of moral disengagement in the transition from cybergossip to cyberaggression: A longitudinal study. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(3), 1–12. <https://doi.org/10.3390/IJERPH18031000>
- Foster, E. K. (2004). Research on gossip: Taxonomy, methods, and future directions. *Review of General Psychology*, 8(2), 78–99. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.8.2.78>
- Gini, G., Pozzoli, T., & Hymel, S. (2014). Moral disengagement among children and youth: a meta-analytic review of links to aggressive behavior. *Aggressive Behavior*, 40(1), 56–68. <https://doi.org/10.1002/AB.21502>
- Laghi, F., Schneider, B. H., Vitoroulis, I., Coplan, R. J., Baiocco, R., Amichai-Hamburger, Y., Hudek, N., Koszycki, D., Miller, S., & Flament, M. (2013). Knowing when not to use the Internet: Shyness and adolescents’ on-line and off-line interactions with friends. *Computers in Human Behavior*, 29(1), 51–57. <https://doi.org/10.1016/J.CHB.2012.07.015>
- McAndrew, F. T. (2014). The “sword of a woman”: Gossip and female aggression. *Aggression and Violent Behavior*, 19(3), 196–199. <https://doi.org/10.1016/J.AVB.2014.04.006>

- Romera, E. M., Camacho, A., Ortega-Ruiz, R., & Falla, D. (2021). Cybergossip, cyberaggression, problematic Internet use and family communication. *Comunicar*, 29(67), 61–71. <https://doi.org/10.3916/C67-2021-05>
- Romera, E. M., Herrera-López, M., Ortega-Ruiz, R., & Camacho, A. (2022). The Moral Disengagement Scale-24: Factorial Structure and Cross-Cultural Comparison in Spanish and Colombian Adolescent. *Psychology of Violence*, 13(1), 13–22. <https://doi.org/10.1037/VIO0000428>
- Subrahmanyam, K., Reich, S. M., Waechter, N., & Espinoza, G. (2008). Online and offline social networks: Use of social networking sites by emerging adults. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 29(6), 420–433. <https://doi.org/10.1016/J.APPDEV.2008.07.003>
- Subramanian, M. (2013). Gossip, drama, and technology: How South Asian American young women negotiate gender on and offline. *Gender and Education*, 25(3), 311–324. <https://doi.org/10.1080/09540253.2012.746647>
- Thornberg, R., & Jungert, T. (2014). School bullying and the mechanisms of moral disengagement. *Aggressive Behavior*, 40(2), 99–108. <https://doi.org/10.1002/AB.21509>

ATENCIÓN INTEGRAL A LOS Y LAS MENORES VÍCTIMAS DE VIOLENCIA EN LOS CENTROS DE EDUCACIÓN ESPECIAL. FORTALEZAS Y DIFICULTADES

Eva Zafra-Aparici

Universitat Rovira i Virgili

Eva-Neus Miralles-Siré

*Universitat Rovira i Virgili*²⁷

1. INTRODUCCIÓN

La Organización Mundial de la Salud (OMS) define al Maltrato Infantil como «cualquier acción u omisión de acción, que viole los derechos de los niños y adolescentes y afecte la posibilidad de que disfruten de un grado óptimo de salud, que afecte su supervivencia o su desarrollo».

Además de representar una vulneración de los derechos de la infancia, la violencia puede provocar trastornos en el desarrollo psicológico, físico, emocional y social del niño (Barrón, 2007). Además, estos efectos se ven incrementados cuando la víctima tiene alguna discapacidad, ya que también aumentan las barreras en el ámbito biopsicosocial, y en consecuencia se ve limitada la inclusión social y el acceso a oportunidades (Bernal Cerza et al., 2022). Así mismo, existe una amplia literatura científica que demuestra que los niños o niñas con discapacidad presentan más posibilidades de convertirse en víctimas de maltrato que los/as menores sin discapacidad (Barrón, 2007; Bernal Cerza et al., 2022; Jones et al., 2012; Vilariño et al., 2022) y tienen mayor riesgo de ser víctimas de homicidio y muerte por maltrato (Frederick et al., 2019). De hecho, el estudio de Jones et al. (2012) evidencia que estos niños y niñas tienen entre tres y cuatro veces más probabilidades de ser tratados con violencia que los que no tienen discapacidad.

En el Estado Español en 2021 se presentaron 55.354 denuncias en las que la víctima era un/a niño/a o adolescente (Escorial & Ibarra, 2022). El Comité de los Derechos del Niño de Naciones Unidas ha expresado frecuentemente su preocupación por el

²⁷ Contrato del programa predoctoral AGAUR-FI ajuts (2023 FI-1 00914) Joan Oró de la Secretaria d'Universitats i Recerca del Departament de Recerca i Universitats de la Generalitat de Catalunya y del Fondo Europeo Social Plus. Cofinanciado por la Unión Europea

alcance de las distintas formas de violencia contra los niños y las niñas y ha formulado al respecto, la Observación general Núm. 13 (2011) sobre el «Derecho del niño a no ser objeto de ninguna forma de violencia», que incide en la necesidad de mejorar los mecanismos de coordinación interinstitucional en la prevención y atención al maltrato infantil integrando, entre otros factores, el papel de las familias en el cuidado y protección de los menores, la dimensión de género, el abuso y la explotación sexual. Además, el Observatorio de Infancia realizó un Protocolo Básico en 2007 de Intervención contra el maltrato infantil, con el fin de garantizar la aplicación en todo el territorio español de los derechos reconocidos en el Comité de los Derechos del Niño de Naciones Unidas, así como promover protocolos de actuación integral e interinstitucional.

En este sentido, el artículo que presentamos resume una parte de los resultados de una investigación llevada a cabo en 2022, cuyo objetivo era promover la intervención integral en la atención a las violencias que afectan a menores con discapacidad. El estudio, titulado «Promoción de la digitalización para favorecer la prevención, la detección y la protección de las violencias en la infancia y adolescencia en el ámbito local de Tarragona» (VioPrev)(Torres-Rosell y Zafra-Aparici, 2023), ha sido realizado gracias a un convenio entre la Universitat Rovira i Virgili y la Diputación de Tarragona.

La investigación se ha realizado en Tarragona (España) y se ha basado en la metodología de la investigación-acción-participativa. Concretamente, se han llevado a cabo 28 entrevistas semiestructuradas y con consentimiento informado a profesionales de diferentes disciplinas (psicología, trabajo social, educación social, logopedia, educación especial, y enfermería) de cinco Centros de Educación Especial, y 2 talleres de co-creación con profesionales de los diferentes ámbitos de la intervención (fiscalía de menores, entidades de atención a las víctimas, servicios sociales y de atención a la infancia, equipos de salud y salud mental, etc.).

Los resultados evidencian algunas fortalezas en la intervención integral sobre esta problemática como el trabajo en equipo y con las familias que se realiza desde cada centro, los protocolos internos y la sensibilización de los y las profesionales. No obstante, entre los puntos débiles se demuestra que no siempre es posible ofrecer una atención integral debido, principalmente, a la falta de recursos, el desbordamiento de algunos servicios y a la amenaza de ruptura del vínculo escuela-familia cuando se abre un expediente de violencia.

2. FORTALEZAS EN LA INTERVENCIÓN INTEGRAL

2.1. Los protocolos internos

En general los profesionales de los Centros de Educación Especial (CEE) perciben los protocolos internos como una herramienta para comunicar y hacer visible el problema de la violencia. La mayoría indica que los protocolos facilitan el trabajo en red y contribuyen a prevenir la violencia. También coinciden en que dan seguridad en la intervención pues ayudan a proteger al menor y al profesional.

El trabajo en equipo a nivel interno del centro emerge como una fortaleza para la atención y recuperación de los infantes. Cada profesional interviene desde su ámbito con un objetivo común. Ello facilita la comunicación de los casos de violencia y la coordinación entre los profesionales del centro, considerando clave la relación «dirección-aula».

Así se cierra el ciclo de la información que viene de afuera (...) para llegar al final, que es allí donde está el alumno, son ellos (tutores) quienes están casi todo el día con ellos (alumnos) (E1).

La mayor parte de los profesionales afirman conocer los protocolos y que ello resulta clave para la detección de los casos de violencia. También declaran que el conocimiento del protocolo interno garantiza que la atención, seguimiento y cuidado del menor afectado, sean adecuados.

Pues los puntos fuertes, es que son matemáticos (protocolos), todo el mundo tiene claro lo que tiene que hacer, esto te da mucha seguridad (E9).

2.2. Sensibilización y trabajo en equipo

En los CEE los equipos son interdisciplinarios, y según indican la mayoría de los informantes, trabajan en red y de forma cohesionada, lo cual es percibido como un factor de protección para los y las profesionales. Se valora especialmente el apoyo de las direcciones y la figura del/a psicólogo/a, que también ayuda a los profesionales cuando lo necesitan.

Muchas informantes destacan la sensibilización que tienen en relación a la detección y visibilización de los casos de violencia, y comentan que normalmente, en los CEE se fomentan actitudes proactivas al respecto.

Quién es testigo de una mala práctica y no hace nada es tan culpable y punible como la persona que lo hace. (...). Esto yo siempre lo he dicho mucho, lo he repetido mucho en los claustros. Pero hay gente que continúa sin decirlo. Pero profesionales que avisan, entonces yo tomo nota, nunca se revela quien ha delatado, nunca, nunca. Y entonces lo que hago es llamar a la otra persona y decirle «mira, he sabido que ha pasado esto y esto no puede pasar» (E11).

La formación se considera clave. La dirigida a los profesionales surge a partir de sus propias necesidades e intereses. Concretamente, la relacionan con la (auto) cura y la prevención la consideran necesaria para adquirir estrategias que permitan identificar y tratar los casos antes de activar protocolos, así como para acompañar a las familias y al alumnado. También se imparte formación para el alumnado, de la mano del equipo interno y de personas expertas, enfocada en el desarrollo de habilidades socio-emocionales y formación afectivo sexual. En cuanto a la formación para las familias, se realiza mediante el acompañamiento de profesionales del centro y con talleres o charlas de expertos externos.

2.3. Vínculo y trabajo con las familias

La mayoría de las profesionales comentan estar acostumbradas a trabajar teniendo en cuenta a las familias. En este sentido, coinciden en que el trabajo del equipo interdisciplinar repercute en la mejora de las conductas del alumnado y de las habilidades parentales de las familias. Una profesional destacaba la importancia de la colaboración con las familias para hacer frente al acoso en las redes sociales:

Hacemos cómplices a las familias también, porque si pasa el fin de semana: «controla el móvil de tu hijo, el facebook que cuelga, atención familias» (E11).

El vínculo que las maestras y el equipo profesional establece con el alumnado y su familia se destaca como uno de los aspectos más importantes en la recuperación del menor que sufre violencia. Diversas profesionales comentan el riesgo que implica romper este vínculo cuando se abre un expediente de violencia, debido a la pérdida de confianza que genera en la familia y/o en el niño/a, y que tendrá repercusiones en el seguimiento y la recuperación del caso. Por ello se requiere un esfuerzo extra para la reconstrucción de dichos vínculos.

3. DIFICULTADES EN LA INTERVENCIÓN INTEGRAL

3.1. Coordinación entre los Centros de Educación Especial y los servicios externos

Muchos profesionales coinciden en que los protocolos genéricos no funcionan tan bien como los protocolos internos, pues pretenden coordinar toda la red de servicios implicados en la intervención, pero son poco específicos, demasiado extensos y complejos, lo cual dificulta su aplicación y cumplimiento. Se destaca la falta de coordinación, especialmente con los servicios de salud mental y entre éstos y los Servicios Sociales. Así mismo, señalan falta de recursos y desbordamiento de los servicios. A esta necesidad añaden la falta de especialización y formación de los profesionales o la poca adaptación de los centros para los menores con poca autonomía o movilidad reducida.

La mayoría de entrevistadas señalan falta de información y *feedback* de los casos por parte de los servicios externos, lo cual implica una atención deficitaria para el menor y su familia, además de una dispersión de los casos, debido a que no pueden hacer las derivaciones necesarias ni la evaluación correcta de los mismos.

(...) el seguimiento, el alumno viene aquí, pero hay poco feedback. Necesitaríamos. Tiras la patata, y ya está en manos de otros. No hay información sobre el estadio en que se encuentra. No tienes retorno. (...) Cuando hay medidas penales o judiciales más graves, sí que informan. Pero si hay medidas más leves o más preventivas o empoderamiento de la familia, no tenemos detalles (E20).

A veces, junto con el desconocimiento de la existencia o funcionamiento de un determinado protocolo, también conviven resistencias por parte de determinados profesionales, e incluso de la dirección del centro, para activar el protocolo. Estas resistencias pueden ser causadas por diferentes motivos, que a veces se superponen: municipios pequeños donde no llega fácilmente la información ni los recursos, «silencios socioculturales» ante el fenómeno de la violencia, miedo a las represalias jurídicas, sociales y/o al estigma que conlleva para el centro tener casos de violencia.

3.2. Coordinación entre los Centros de Educación Especial y la Escuela Ordinaria

La mayoría de las profesionales coincide en la existencia de un desajuste en la forma de entender y abordar las violencias en la Escuela Ordinaria (EO) y en el CEE. Ello implica dificultades en la coordinación de los casos y contribuye a la revictimización

del/a menor que no es atendido/a con el rigor y el cuidado necesarios. Otra consecuencia es la falta de detección en la escuela ordinaria, lo cual implica que los protocolos no se activen a tiempo.

Señalan que a veces el alumnado llega muy «castigado» de la EO a causa del *bullying* que ha recibido, y añaden que se trata de un problema que requiere un abordaje social.

La prevención de la violencia en la escuela ordinaria tiene mucho que ver con la educación especial muy integrada (...). Cuando la sociedad sea integradora, la escuela también lo será, porque la escuela no es el origen de la sociedad, sino un reflejo y una consecuencia (...) y se nos pide en la escuela unas cosas que la sociedad no tiene (E10).

Así mismo, coinciden en que los principales factores que explicarían la falta de detección e intervención en la EO son las ratios demasiado elevadas, junto con la falta de recursos, por lo que la mayoría de las profesionales no ve viable que el Decreto Catalán de la Escuela Inclusiva (Generalitat de Catalunya, 2017) pueda ser una realidad. Según muchos profesionales, la falta de coordinación entre EO y CEE, a menudo acaba en formas de maltrato institucional.

Las reuniones con la escuela ordinaria son trimestrales y tienen un carácter más informativo ... son insuficientes porque la escuela ordinaria no está preparada para atender a los alumnos con necesidades educativas especiales (...) porque no tienen las estrategias, quizás no tienen la formación para hacer frente a las necesidades especiales que nos encontramos hoy en día (...). El 85-90% de los alumnos que han estado con la compartida con la escuela ordinaria, verbalizan que «allá no estaban bien» y que se sentían maltratados, que se los trataba mal. Muchos compañeros se reían de ellos, que les hablaban mal, etc., que algunos no se sentían apoyados por los profesores en la escuela ordinaria, o no se sentían ayudados: «no hay por lo tanto» se les dice a veces... ya es una forma de maltrato, porque no le estás dando ni credibilidad ni importancia a lo que está sintiendo este niño (E17).

4. CONCLUSIONES

La investigación nos ha permitido evidenciar y visibilizar toda una serie de fortalezas y dificultades que aparecen en el proceso de intervención de las violencias hacia los niños y las niñas con discapacidad en los Centros de Educación Especial.

Se evidencian como fortalezas: el trabajo en equipo que se realiza desde cada centro en concreto; la existencia de protocolos de actuación contra las violencias, sobre todo a nivel interno; la sensibilización que los profesionales de estos centros tienen hacia esta problemática; y el trabajo colaborativo que realizan con las familias, con las que generan cuidadosos vínculos de confianza que ayudan a que la recuperación del menor sea más rápida y efectiva.

En cuanto a las dificultades, la investigación ha detectado que no siempre es posible ofrecer una atención suficientemente integral debido, entre otros motivos: a la falta de recursos y a la situación de desbordamiento que sufren algunos servicios, especialmente los Servicios Sociales y de atención a la infancia, así como los servicios de la salud mental infantil. Además, se señala el riesgo que implica romper el vínculo profesional-familia cuando se abre un expediente de violencia por la pérdida de confianza que genera y la dificultad de reconstruirlo de nuevo.

Si bien los profesionales destacan los protocolos como la principal fortaleza que tienen para coordinarse, los talleres de co-creación fueron especialmente útiles para darse cuenta de que es necesario reforzar el apoyo entre los diferentes profesionales y el trabajo en red entre los diferentes servicios implicados. Sobre todo, emerge la necesidad de reforzar la coordinación entre la escuela ordinaria y los centros de educación especial para alcanzar verdaderamente el reto de la escuela inclusiva.

Superar todas estas dificultades y aprovechar las fortalezas de la intervención son, por tanto, los principales retos que se plantean para el alcance de una verdadera intervención integral con los/as menores discapacitados víctimas de violencia. Nos referimos a una atención que, sobre todo, se centre en ellos, en los y las menores; que escuche su voz y los *agencie* en el camino de la recuperación individual, pero también de la recuperación socio-jurídica y colectiva. Lamentablemente, todavía quedan resistencias personales, profesionales incluso institucionales a la hora de detectar, reconocer y/o denunciar las situaciones de violencia. En este sentido, debemos apostar por estrategias de intervención integral que conciencien, hagan pedagogía, sensibilicen y visibilicen esta problemática. Las políticas públicas y las estrategias de intervención integral, además de contar con las familias de las víctimas, también deben tener en cuenta el entorno y el propio contexto sociocultural donde se viven las experiencias violentas, para así co-crear herramientas contra el estigma y los «silencios socioculturales» que muchas veces producen y reproducen el propio sistema de la violencia.

5. REFERENCIAS

- Barrón. (2007). *Violencia*. Editorial Brujas.
- Bernal Cerza, R. E., Hernández Rodríguez, Y., García Álvarez, I., & Arteaga Delgado, R. (2022). *Discapacidad, estigma social y maltrato infantil*. GADE: Revista Científica, 2(3), 186-210. <https://revista.redgade.com/index.php/Gade/article/view/125>
- Escorial, A., & Ibarra, R. (2022). *La situación de la infancia en España 2022* (Informe). Plataforma infancia España. <https://www.plataformadeinfancia.org/situacion-infancia-en-espana-2022/>
- Frederick, Devaney, J., & Alisic, E. (2019). *Homicides and Maltreatment-related Deaths of Disabled Children: A Systematic Review*. Child Abuse Review (Chichester, England : 1992), 28(5), 321–338. <https://doi.org/10.1002/car.2574>
- Generalitat de Catalunya. (2017). *Decreto 150/2017, de 17 de octubre, de la atención educativa al alumnado en el marco de un sistema educativo inclusivo* (DOGCG, núm. 7477, 19-10-2017). <https://dogc.gencat.cat/es/document-del-dogc/index.html?documentId=799722>
- Torres-Rosell, N. y Zafra-Aparici, E. (2023). *Promoción de la digitalización para favorecer la prevención, la detección y la protección de las violencias en la infancia y adolescencia en el ámbito local de Tarragona* (VioPrev) (Informe no publicado). Diputación de Tarragona. Universitat Rovira i Virgili. <https://www.antropologia.urv.cat/es/investigacion/proyectos/prevenio/>
- Vilariño, M., Amado, B. G., Seijo, D., Selaya, A., & Arce, R. (2022). *Consequences of child maltreatment victimisation in internalising and externalising mental health problems*. Legal and Criminological Psychology, 27(2), 182–193. <https://doi.org/10.1111/lcrp.12212>

PROTECCIÓN A LA INFANCIA CON DISCAPACIDAD VÍCTIMA DE VIOLENCIA. UNA APROXIMACIÓN INTERDISCIPLINAR DESDE LA ANTROPOLOGÍA Y EL DERECHO PENAL

Eva Zafra-Aparici

Profesora agregada Serra Húnter del Departamento de Antropología, Filosofía y Trabajo Social, Universitat Rovira i Virgili

Núria Torres-Rosell

Profesora agregada Serra Húnter del Departamento de Derecho Público, Universitat Rovira i Virgili

Sònia Pujol-Andrés

Investigadora predoctoral en formación AGAUR-FI del Departamento de Derecho Público, Universitat Rovira i Virgili²⁸

Eva-Neus Miralles-Siré

Investigadora predoctoral AGAUR-FI del Departamento de Antropología, Filosofía y Trabajo Social. Universitat Rovira i Virgili²⁹

1. INTRODUCCIÓN

Las recientes reformas legales en España instan a mejorar la prevención y la protección de la infancia víctima de violencia, en particular, aquella con necesidades especiales. Al respecto, presentamos los resultados de una investigación que analiza cómo responden los profesionales del ámbito educativo en casos de violencia contra menores con discapacidad.

La investigación, titulada “Promoción de la digitalización para favorecer la prevención, la detección y la protección de las violencias en la infancia y adolescencia en el ámbito local de Tarragona” (VioPrev), ha sido realizada durante el 2022 gracias a un convenio entre la Universitat Rovira i Virgili y la Diputación de Tarragona. El estudio se proponía el reconocimiento de la existencia de un problema social, como es el de la violencia, que afecta a niños y niñas con necesidades especiales y, al mismo tiempo, detectar en qué situaciones la implementación de las

²⁸ Contrato del programa predoctoral AGAUR-FI ajuts (2023 FI-1 00610) Joan Oró de la Secretaria d'Universitats i Recerca del Departament de Recerca i Universitats de la Generalitat de Catalunya y del Fondo Europeo Social Plus. Cofinanciado por la Unión Europea

²⁹ Contrato del programa predoctoral AGAUR-FI ajuts (2023 FI-1 00914) Joan Oró de la Secretaria d'Universitats i Recerca del Departament de Recerca i Universitats de la Generalitat de Catalunya y del Fondo Europeo Social Plus. Cofinanciado por la Unión Europea

nuevas tecnologías puede contribuir al objetivo de prevenir, detectar y actuar en situaciones de violencia que afectan a estos/as menores. En este sentido, el proyecto ha analizado el contenido de la nueva normativa relativa a la protección integral de la infancia y la adolescencia frente a la violencia (LO 8/2021, de 4 de junio).

El proyecto se ha desarrollado siguiendo la metodología de la investigación-acción-participativa, contando con la participación consentida (a través de consentimientos informados) de los agentes de la comunidad y de diferentes entidades para conocer y transferir los modelos de éxito. Se ha implementado poniendo en valor el conocimiento y la transferencia para potenciar el desarrollo y gestión de la atención social efectiva. Concretamente, se han llevado a cabo 28 entrevistas semiestructuradas a profesionales de diferentes disciplinas (psicología, trabajo social, fiscalía, educación social, enfermería, logopedia, educación especial, y enfermería) que trabajan en cinco Centros de Educación Especial y 2 talleres de co-creación con profesionales de los diferentes ámbitos de la intervención en Tarragona (fiscalía de menores, entidades de atención a las víctimas, servicios sociales y de atención a la infancia, equipos de salud y salud mental, etc.).

Los resultados evidencian cómo se vive y se define la violencia en el contexto de los niños, las niñas y jóvenes con discapacidad, las estrategias y las dificultades para detectar la violencia y las necesidades de una intervención profesional coordinada. Con ello se invita al debate para el diseño de estrategias integrales que eviten la revictimización de los menores y sus familias.

2. VIOLENCIA(S) EN LOS CENTROS DE EDUCACIÓN ESPECIAL

Los y las profesionales de los Centros de Educación Especial que hemos entrevistado han puesto de manifiesto que la violencia no es una realidad ajena a su puesto de trabajo. La conceptualización de la violencia que aprecian en su día a día en el entorno educativo remite a una definición amplia sobre ésta, que incluye manifestaciones muy diversas, como la violencia física, la verbal, la psíquica o emocional, la sexual, la que se manifiesta en conductas negligentes, e incluso la que deriva de una sobreprotección del niño o una infravaloración de su discapacidad. Así mismo, resulta revelador que los y las profesionales remiten a diferentes ámbitos en los que se perpetra la violencia y aluden no solo a la violencia entre iguales en la escuela, sino también a la que pueden infligir los propios profesionales, así como la violencia intrafamiliar, la violencia institucional, la procedente de la propia sociedad,

y la que tiene lugar en el contexto de las redes sociales. Como decía una de nuestras entrevistadas:

(...) violencia es todo aquello que va ligado a la falta de respeto al otro y está frenando la libertad del otro de una forma agresiva.

Esta concepción amplia de la violencia y la identificación de tantos espacios o ámbitos en los que llega a manifestarse es, sin duda, un punto de partida muy interesante para desplegar las herramientas necesarias para favorecer su detección y la intervención con los niños y jóvenes.

3. LA INTERVENCIÓN CONTRA LA VIOLENCIA EN LA INFANCIA CON DISCAPACIDAD EN LOS CENTROS EDUCATIVOS

El maltrato infantil, además de representar una vulneración de los derechos de la infancia, puede provocar trastornos en el desarrollo psicológico, físico, emocional y social del infante (Barrón et al., 2007). Aun así, estos efectos se ven incrementados cuando el/la menor tiene alguna discapacidad, puesto que también aumentan las barreras en el ámbito biopsicosocial, y en consecuencia se ve limitada la inclusión social y el acceso a oportunidades (Bernal Cerza et al., 2022).

Existe una amplia literatura científica que demuestra que los niños con discapacidad presenten más posibilidades de convertirse en víctimas de maltrato que los niños sin discapacidad (Barrón et al., 2007; Bernal Cerza et al., 2022; Jones et al., 2012; Vilariño et al., 2022) y tienen más riesgo de ser víctimas de homicidio y muerte por maltrato (Frederick et al., 2019). Aun así, los datos sobre la incidencia y prevalencia de los niños con discapacidad se encuentran con limitaciones a causa de las diferentes definiciones de discapacidad y de la falta de métodos unificados para clasificar el maltrato (Frederick et al., 2019; Hibbard et al., 2007; Legano et al., 2021).

De conformidad con lo dispuesto en el artículo 83.1 de la Ley catalana 14/2010, de 27 de mayo sobre los *Derechos y las Oportunidades de la Infancia y la Adolescencia*, los centros educativos representan un espacio crucial para la prevención del maltrato y la detección de situaciones de riesgo, debido a que la población de 0 a 16 años pasa la mayor parte del tiempo en ellos.

Esta Ley establece que la Generalitat de Catalunya es responsable de elaborar planes de colaboración entre las administraciones (sanitarias, educativas, de justicia, las fuerzas y cuerpos de seguridad y los servicios sociales) que guíen las actuaciones para la prevención, asistencia y persecución del maltrato a la infancia y la adolescencia. Estas actuaciones se reflejan en protocolos aprobados mediante acuerdos de Gobierno. En este sentido, actualmente está en vigor el *Protocolo de actuación entre los departamentos de Trabajo, Asuntos Sociales y Familias y de Educación de prevención, detección, notificación, derivación y coordinación de los situaciones de maltrato infantil y adolescente en el ámbito educativo* (2019), que tiene como objetivo prevenir, detectar, notificar, derivar y coordinar las situaciones de maltrato y abuso sexual y adolescente, y en el que se define el circuito que debe seguirse desde que se detecta un caso en un centro educativo.

La Dirección General de Atención en la Infancia y la Adolescencia (DGAIA) es un organismo oficial de la Generalitat dentro del Departamento de Derechos Sociales, que promueve el bienestar de la infancia y la adolescencia más vulnerable y que ejerce la protección y tutela de los niños y adolescentes desamparados que viven en Catalunya. También le corresponde liderar la coordinación interinstitucional de los procesos de detección y diagnóstico del maltrato.

Aunque los y las profesionales entrevistadas resaltan la importancia y el avance alcanzado en los protocolos de intervención, así como en las estrategias de intervención y coordinación con otros profesionales y con las familias, todavía son muchas las necesidades destacadas por el colectivo. En este sentido, y como resultado de todo el proceso metodológico, emergieron una serie de propuestas de mejora co-ideadas por las propias personas participantes dirigidas a los diferentes ámbitos de la intervención y relacionadas con la formación, la sensibilización, la coordinación, el cuidado y autocuidado profesional y la accesibilidad a los recursos.

3.1. Formación y sensibilización

En este ámbito, surgió la necesidad de aumentar la formación especializada por cada uno de los ámbitos y/o disciplinas que intervienen en el proceso de intervención. Las personas profesionales señalaron la importancia de recibir formación actualizada y transversal sobre las mejoras que se van incorporando en la ley y en todas las disciplinas y ámbitos de la atención al menor. Sin embargo, el acceso a la formación para la detección y la intervención frente a las violencias no siempre ha estado al

alcance de los profesionales que desempeñan su actividad en el ámbito educativo y, en concreto, de la educación especial. Una de nuestras informantes nos decía:

Hay poca formación en esto (...) hay mucha formación sobre inteligencia emocional, sobre como enseñar matemáticas... pero formar a los profesionales en estos temas es una asignatura pendiente.

La mayoría de las profesionales entrevistadas apoyaron la necesidad de complementar la formación profesional con la sensibilización, especialmente enfocada hacia las organizaciones y la ciudadanía en general, de modo que se contribuya a «romper» los silencios, el estigma y los estereotipos que lamentablemente todavía acompañan a las situaciones de violencia y, en concreto, a las vidas de los menores y de sus familias.

3.2. Coordinación y accesibilidad a los recursos y servicios

La mayoría de los centros que han participado en el estudio cuentan con equipos interdisciplinarios formados por maestros/as y profesionales de la educación social, el trabajo social, la psicología, la enfermería, la logopedia y la fisioterapia, que son los que pueden detectar las manifestaciones de malos tratos. No obstante, una vez activado el protocolo, pueden intervenir los equipos de asesoramiento pedagógico, el EAIA (Equipos de Atención Integral a la Infancia de Catalunya), la fiscalía de menores, entidades de atención a las víctimas, los servicios sociales municipales y los equipos de salud y salud mental. De ahí la importancia de la coordinación y de una efectiva comunicación entre todas las personas que forman parte del seguimiento de los casos.

Si bien esta coordinación está ya prevista en los protocolos mencionados y los profesionales entrevistados reconocieron que en la práctica se da cierta coordinación, las sesiones de co-creación en las que participaron activamente profesionales de diversos ámbitos, fueron especialmente útiles para evidenciar que es necesario reforzar el apoyo entre los profesionales de los diversos ámbitos (educativo, sanitario, salud mental, justicia, etc.). La mejora del trabajo en red también se resaltó como elemento clave para evitar la revictimización de los y las menores y posibilitar el acceso a los servicios por parte de éstos y de sus familiares.

En este sentido, se apuntó a la necesidad de mejorar, sobre todo, la coordinación entre los distintos servicios y los CEE, así como la coordinación entre la escuela

ordinaria y los centros de educación especial. En efecto, las particularidades de los y las menores que acuden a los centros de educación especial requiere que la comunicación y la coordinación entre los diversos servicios que conocen y atienden a estos menores sea especialmente fluida. Esto con el fin de posibilitar la detección precoz y la intervención protectora hacia el alumnado frente a situaciones de violencia o abuso. Igualmente, en las sesiones de co-creación se evidenció la necesidad de fomentar el conocimiento de los recursos existentes en cada territorio.

Del mismo modo, se puso de relieve la necesidad de fomentar el acompañamiento personalizado al menor en su espacio habitual de convivencia y de mejorar las herramientas comunicativas y el intercambio de información entre profesionales y servicios para crear equipos transdisciplinarios especializados en la materia.

3.3. Cuidado y autocuidado profesional

Los cuidados profesionales han surgido como una necesidad prioritaria para hacer frente al agotamiento emocional que genera trabajar en el ámbito de las violencias infantiles, y más concretamente, con menores con discapacidad. Al respecto, las personas profesionales entrevistadas resaltan la importancia de crear espacios de gestión de emociones para compartir vivencias, malestares y experiencias y poder desconectar y favorecer la reflexión conjunta. Como señalaba una de nuestras informantes:

Somos bastante conscientes de que necesitamos ayuda. Entonces, cuando no podemos más, lo verbalizamos, reclamamos ayuda: este caso concreto me remueve demasiado y lo dejamos pasar un poco.

Así mismo, inciden en la necesidad de crear una figura profesional *coach* o mediadora especializada en la cuestión, así como de disponer de asesoramiento especializado, y de ofrecer mayor apoyo psicológico. De hecho, algunos profesionales reconocieron que los propios psicólogos del centro realizan también una labor de acompañamiento al resto de profesionales del Centro educativo.

4. CONCLUSIÓN

La investigación nos ha permitido evidenciar y visibilizar toda una serie de necesidades que aparecen en el proceso de intervención de las violencias hacia los niños y niñas y que tienen un impacto evidente sobre su atención, cuidado

recuperación. Todos estos puntos débiles desembocan, lamentablemente, en factores de riesgo de revictimización y, en consecuencia, dejan desprotegido no solo al menor, sino también a sus familias e incluso a las propias personas profesionales que las atienden.

Efectivamente, la investigación nos ha puesto de manifiesto narrativas, experiencias y discursos sobre situaciones diversas de violencia donde lamentablemente se intercalan fenómenos de injusticia epistémica (Fricker, 2007) y social que sitúan en la orden de “víctima revictimizada” a la persona menor.

Sin embargo, también hemos evidenciado que son estas mismas situaciones de desigualdad, injusticia y desprotección vividas en el propio proceso relacional de la intervención, las que han generado, en muchos casos, agencia y empoderamiento tanto a las víctimas como las personas profesionales. De este modo, hemos detectado puntos débiles en la intervención, pero también fortalezas que se tendrían que potenciar y formalizar (institucionalizar), pues son oportunidades de cambio hacia modelos de atención a las violencias y a la infancia más integrales y centrados en la persona (en este caso, en la persona menor); capaces de hacer plausibles sus derechos y hacer efectiva la protección del interés superior del menor, tal y como señala la Ley.

5. REFERENCIAS

Barrón, M. (2007). *Violencia*. Editorial Brujas.

Berástegui Pedro-Viejo, A., y Gómez-Bengoechea, B. (2006). Los menores con discapacidad como víctimas de maltrato infantil: una revisión. *Psychosocial Intervention*, 15(3), 293-306.

http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1132-05592006000300004&lng=es&tlng=es

Bernal Cerza, R. E., Hernández Rodríguez, Y., García Álvarez, I., y Arteaga Delgado, R. (2022). Discapacidad, estigma social y maltrato infantil. *GADE: Revista Científica*, 2(3), 186-210.

<https://revista.redgade.com/index.php/Gade/article/view/125>

Frederick, J., Devaney, J., & Alisic, E. (2019). Homicides and Maltreatment-related Deaths of Disabled Children A Systematic Review. *Child Abuse Rev.*, 28: 321–338.

<https://doi.org/10.1002/car.2574>

Fricker, M. (2007). *Epistemic injustice: power and the ethics of knowing*. Oxford: Oxford University Press. [ISBN 9780198237907](https://doi.org/10.1017/9780198237907).

- Roberta, A., Hibbard, MD., Larry W., Desch, MD., and the Committee on Child Abuse and Neglect, & Council on Children With Disabilities (2007). Maltreatment of Children With Disabilities. *Pediatrics*, 119(5), 1018–1025. <https://doi.org/10.1542/PEDS.2007-0565>
- Jones, L., Bellis, M. A., Wood, S., Hughes, K., McCoy, E., Eckley, L., Bates, G., Mikton, C., Shakespeare, T., & Officer, A. (2012). Prevalence and risk of violence against children with disabilities: a systematic review and meta-analysis of observational studies. *The Lancet (British Edition)*, 380(9845), 899–907. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(12\)60692-8](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(12)60692-8)
- Legano, L. A., Desch, L. W., Messner, S. A., Idzerda, S., & Flaherty, E. G. (2021). Maltreatment of children with disabilities. *Pediatrics*, 147(5). <https://doi.org/10.1542/peds.2021-050920>
- Romero-Martín, S., Esteban-Carbonell, E., De Pedro-Herrera, D., y Boira-Sarto, S. (2022). Violencia a personas con discapacidad intelectual: de la revelación al proceso judicial. *Revista Española de Discapacidad*, 10(1), 93-114. <https://doi.org/10.5569/2340-5104.10.01.04>
- Vilariño, M., Amado, B. G., Seijo, D., Selaya, A., & Arce, R. (2022). Consequences of child maltreatment victimisation in internalising and externalising mental health problems. *Legal and Criminological Psychology*, 27(2), 182–193. <https://doi.org/10.1111/lcrp.12212>

IMPLEMENTACIÓN DEL MODELO DE EDUCACIÓN DEPORTIVA PARA LA ENSEÑANZA DEL FÚTBOL 7 EN LA INICIACIÓN

Eduardo García-Mármol

Universidad de Granada

Francisco Tomás González-Fernández

Universidad de Granada

Kamal Mohamed-Mohamed

Universidad de Granada

Pedro Jesús Ruiz-Montero

Universidad de Granada

1. INTRODUCCIÓN

El deporte se ha convertido en uno de los bloques de contenidos esenciales para todo currículum de Educación Física (EF), independientemente del nivel educativo al que uno se refiera (Kirk, 2013). La literatura evidencia la presencia de diferentes tipos de modelos que pueden ser aplicados en la enseñanza-aprendizaje de los deportes (Pérez-Pueyo y cols. 2021). Es preciso mencionar que hacia los años 80 y 90, el contenido deportivo curricular era enseñado por medio de modelos técnicos, enfoques de enseñanza basados en la reproducción de modelos caracterizados por su estrecha relación con la tecnificación, el rendimiento y la mecanización de habilidades motoras específicas, dando prioridad pues al producto por encima del proceso (Metzler, 2017). Esos enfoques se centran en situaciones de carácter analítico y técnico en los que el alumnado desarrolla un escaso bagaje motor, no alcanza a comprender la dinámica del juego, desconoce sus reglas y difícilmente puede sentirse comprometido en la clase. Nos encontramos ante una desvirtualización del aprendizaje de las habilidades deportivas (López-Ros y cols. 2015) que sin lugar a duda podría poner en situación de desventaja a la enseñanza de los deportes con respecto a otros contenidos. El Modelo de Educación Deportiva (MED), propuesto por el profesor Daryl Siedentop mostraba una nueva forma de enseñar y de practicar deportes en las clases de EF. Este modelo propone que se imiten ciertos elementos del deporte institucionalizado para que se estimulen experiencias de práctica deportiva auténticas para que lleguen a ser competentes, conocedores del deporte, con el fin de que se entusiasmen y se adhieran a su práctica.

En relación con lo anterior, es necesario analizar la evolución del MED en el tiempo. De hecho, Curtner-Smith y cols., (2021) ante los nuevos cambios que la sociedad estaba demandando al sistema educativo en general y, al proceso de enseñanza-

aprendizaje (E-A) característico de la EF en particular, argumentaron la necesidad de pasar al uso de estilos de naturaleza más indirecta, centrados en el aprendiz. De acuerdo con esta recomendación, se empezaron a utilizar por parte del profesorado una serie de enfoques basados en la táctica y en la enseñanza comprensiva a la hora de abordar el proceso de E-A del contenido curricular del deporte en las clases de EF (López-Ros y cols., 2015; Metzler, 2017). De esta forma el aprendizaje de las habilidades técnicas es practicado en situaciones de juego real, pero también en situaciones aisladas y fuera del contexto que interiorizan el aprendizaje desde la situación de juego real (González-Víllora y cols., 2021). En esta evolución de la enseñanza del deporte en EF se han desarrollado con éxito nuevos modelos de enseñanza que pretenden satisfacer las necesidades tanto del alumnado como del profesorado, destacando entre ellos el MED, objetivo de este capítulo y con el que podremos ayudar a nuestros estudiantes a que conozcan un deporte complejo como el fútbol. Los docentes, integrantes de staff deportivos de los equipos, así como los propios investigadores, deben tener la obligación moral de intentar mejorar las condiciones de aprendizaje del fútbol atendiendo a su contexto específico de práctica. Asimismo, se debe conseguir ofrecer a los futbolistas en formación los mejores métodos y modelos de enseñanza, a fin de ayudarles a consolidar, por un lado, un estilo de vida activo que repercutirá sobre su estado de salud, y por otro, crear jugadores inteligentes, competentes y motivados, a la vez que, espectadores cultos, como ya analizaron y promovieron Bunker y Thorpe (1982). Estas ideas han sido desarrolladas desde entonces por diversos autores, tanto nacionales (García López y Gutiérrez Díaz del Campo, 2017; González-Víllora y cols. 2021), como en el extranjero (Mitchell, Oslin y Griffin, 2013).

2. MODELO DE EDUCACIÓN DEPORTIVA

El MED es un modelo de E-A que tiene como metas educativas educar a estudiantes para que lleguen a ser deportistas competentes, conocedores del deporte y comprometidos con su práctica deportiva, por medio de experiencias deportivas auténticas y enriquecedoras a nivel educativo en clase de EF (Siedentop, Hastie y Van der Mars, 2020). En este sentido, Siedentop (1994) argumenta la idea que un estudiante competente a nivel motriz debe poseer el suficiente bagaje tanto técnico como táctico para enfrentarse y resolver con éxito cualquier situación de juego real. Asimismo, un estudiante comprometido y entusiasta con el deporte desarrolla y conserva la cultura deportiva mediante su modo deferente y respetuoso de participación. La Educación Deportiva (ED) se encuentra enmarcada dentro de los

llamados modelos centrados en el estudiante (Siedentop, 1994; Siedentop y cols, 2020), en la medida que su andamiaje curricular se sustenta en una enseñanza tanto cooperativa como constructivista, favoreciendo el trabajo en pequeños grupos y juegos reducidos diseñados en la zona de desarrollo próximo del aprendiz. Cabe destacar que cada integrante del grupo tiene un determinado rol y, de manera general, busca un objetivo orientado hacia la mejora no sólo del dominio técnico y conceptual, sino también de los dominios relacionados con la toma de decisiones, nivel de responsabilidad y de autonomía. Siedentop (1994) materializó la ED a partir de las siguientes seis características estructurales e innegociables extraídas del deporte institucionalizado.

Temporadas: Aunque no hay una duración establecida para la temporada, suele oscilar entre 12 y 20 sesiones (Guijarro y cols. 2020), dependiendo en parte de factores tales como el contenido, duración de la clase de EF, nivel de autonomía del alumnado o los objetivos a alcanzar (Calderón y cols. 2010). De acuerdo con Siedentop (2020), toda temporada debe incluir cuatro grandes fases, detalladas en la siguiente tabla.

Tabla 1. Fases de la temporada

Fase del MED	Descripción	Deporte federado
Práctica dirigida	2 a 4 sesiones. El docente lidera la clase usando la asignación de tareas y la resolución de problemas. Familiarización con el modelo. Adquisición de habilidades técnico-tácticas	Pretemporada
Práctica autónoma	5 a 10 sesiones. Alumnado trabaja autónomamente por equipos. Adquisición de habilidades técnico-tácticas Combinación de períodos de práctica con períodos de competición. <i>Duty team</i> : Los roles comienzan a realizarse.	Temporada
Competición	Aplicación de las competencias adquiridas durante las dos fases anteriores.	
Evento final	Prueba final. Reconocimiento de todos los aprendizajes y logros conseguidos de manera individual y colectiva.	Fase final

Afiliación: Cada estudiante permanece a un mismo equipo durante el transcurso de toda la temporada. Esta característica favorece la cohesión del grupo y el establecimiento de metas comunes para el equipo.

Competición regular: Realización de un calendario de competiciones caracterizado por la combinación de períodos de práctica de habilidades tanto técnicas como tácticas con períodos competitivos.

Evento final: La temporada concluye con una prueba final para decidir el equipo ganador. Este evento culminante tiene por objetivo premiar a todos los jugadores y equipos que de alguna manera han destacado por algunos de sus logros en el transcurso de la temporada como puede ser premio a la deportividad, organización, regularidad...

Registro de datos: Los anotadores y periodistas se encargarán de mantener actualizados y dar a conocer tanto los resultados como otros aspectos puntuados después de las competiciones. Esta información tiene como propósito proporcionar *feedback* a los equipos y servir como herramienta que oriente el proceso de enseñanza y aprendizaje del alumnado (Calderón y cols. 2010). Tales registros pueden ser considerados como parte del proceso de evaluación del alumnado, referidos a su autoevaluación y evaluación formativa (Pérez-Pueyo y cols. 2021).

Festividad: En la medida que el deporte lleva implícito el carácter lúdico y festivo, tales aspectos deben incluirse e impregnar de manera notoria la temporada. De esta forma, cada equipo debe tener un nombre, un escudo, un lema, un color representativo propio para la vestimenta. La temporada finaliza con el día de la festividad donde tiene lugar una ceremonia de premios para celebrar todos los esfuerzos y progresos alcanzados.

Tabla 2. Roles más frecuentes y su descripción en el MED

Rol	Descripción
Entrenador/capitán	Responsable de transmitir la información del docente a su equipo, de dar feedback y motivar, así como de mediar en los conflictos internos del equipo.
Preparador físico	Responsable de dirigir el calentamiento y la vuelta a la calma del equipo.
Árbitro	Responsable de realizar las labores de arbitraje de cada uno de los partidos durante la fase regular y evento final.
Anotador	Responsable de registrar la puntuación, así como de las infracciones realizadas por los equipos en cada partido.
Periodista	Responsable de la publicitar de los partidos y sus resultados, así como de las estadísticas y redacción de informes.
Organizador	Responsable de la gestión y organización del material del equipo.
Scouting	El "Scouting" o analista evalúa a los futuros rivales, rellenando una ficha de cada jugador que participa en el encuentro.

El MED ha contribuido a la consecución de sus tres metas educativas, en la medida que ha mejorado el nivel de competencia motriz, de conocimientos relacionadas con el deporte y el compromiso con la práctica deportiva en alumnado tanto de educación primaria como de educación secundaria (Hastie y Wallhead, 2016). La investigación especializada en ED ha mostrado que este modelo de enseñanza aprendizaje se ha mostrado eficaz a la hora de mejorar el conocimiento y el rendimiento táctico del

juego y el nivel de condición física, así como ha favorecido el desarrollo personal y social junto con el desarrollo del dominio actitudinal y motivacional del alumnado, independientemente de su nivel educativo (Araújo y cols. 2014; Bessa y cols. 2019; Evangelio y cols. 2018).

3.PROPUESTA DE INTERVENCIÓN DIDÁCTICA

La presente propuesta de intervención práctica basada en el MED se dirige a alumnado de 1º de Bachillerato, aunque puede ser llevada a cabo en cualquier otro curso de educación primaria, educación secundaria obligatoria o bachillerato. Se parte del supuesto de 2 clases formadas por 28-30 estudiantes, siendo grupos heterogéneos en cuanto a nivel de competencia motor y motivaciones hacia la EF. Se presenta una propuesta para una temporada de 12 sesiones considerando 4 grupos de 7-8 jugadores para abordar el aprendizaje del fútbol 7 en clase de EF. El motivo de la elección de esta modalidad deportiva ha sido fundamentalmente basado en la repercusión actual de la Kings League entre los adolescentes españoles.

3.1.Sesión introductoria: Sesión 1

El docente presenta al alumnado las características básicas del modelo de ED en cada aula. El docente elige a los 4 capitanes, considerando su nivel de competencia motor, habilidades sociales y capacidad de liderazgo. Cada capitán elige entre todos los estudiantes a los miembros de su equipo, bajo la supervisión del docente. Cada equipo asigna un rol específico a cada miembro del equipo. A continuación, se elige el nombre, color de vestimenta y se crea el escudo y bandera.

3.2.Fase de práctica dirigida por el docente: Sesiones 2 y 3

Persiguen que el alumnado se familiarice con la dinámica de trabajo del MED. El calentamiento y la vuelta a la calma son dirigidas por el docente quien proporcionará la información del ejercicio a realizar al grupo siendo el preparador el responsable de garantizar que cada ejercicio se completa de forma adecuada por todos los miembros del equipo. La parte principal de la sesión 2 y 3 se compone de una de una serie de juegos modificados centrados en la mejora del manejo del balón, pase y la conducción, el pase y el tiro y el robo de balón mediante acciones motrices de cooperación y cooperación-oposición.

3.3.Práctica autónoma del alumnado: Sesiones 4, 5, 6, 7 y 8

El calentamiento y la vuelta a la calma es diseñada y dirigida por el preparador físico. En la parte principal, se desarrollarán juegos reducidos y modificados centrados en la mejora del uso del espacio en fase defensiva, uso del espacio en fase ofensiva,

conservación de la posesión del balón, robo, transición ataque-defensa y contraataque. En esta fase, el profesor reúne a los capitanes y les proporciona la información inicial de la tarea y su organización para que, a continuación, cada uno de ellos explique la actividad a su equipo. El organizador es el encargado de recoger a principio de la clase el material necesario para realizar la práctica del equipo. A continuación, se desarrolla un torneo de pretemporada con la finalidad de poner en funcionamiento y en práctica los roles de árbitro, anotador y periodista.

3.4. Fase de competición regular: sesiones 9, 10 y 11

La fase de competición regular consiste en una liga donde los equipos juegan entre sí. Cualquier conflicto sucedido en el desarrollo de los partidos que el alumnado no sea capaz de alcanzar un acuerdo, el docente actuará como comité de arbitraje para dirimir el conflicto. Durante esta fase, los anotadores son los encargados de mantener actualizados los resultados de los partidos, así como las puntuaciones sobre deportividad y estadísticas de pase, tiro y goles.

3.5. Evento final: sesión 12

Se juega un campeonato entre los 8 equipos de las dos clases. Sería recomendable, si existe la posibilidad, hacer esta sesión conjunta en horario extraescolar para contar así con la asistencia de amigos y familiares de los participantes, adquiriendo esta última sesión un carácter más de fiesta deportiva. Una vez los partidos finales finalizan, tiene lugar una ceremonia de entrega de premios.

4. CONCLUSIONES

El MED se cimenta en una enseñanza de carácter más constructivista y democrática que prioriza el trabajo en grupos reducidos y juegos modificados, en donde cada integrante asume un rol y persigue una mejora en el nivel de competencia motriz y comprensión del juego, así como una mejora en el nivel de autonomía, grado de responsabilidad y toma de decisiones. La puesta en práctica de metodologías de enseñanza y aprendizaje, más centradas en el estudiante, como es el MED, puede contribuir a crear un nuevo nexo de unión que estimule la práctica de actividad físico-deportiva del alumnado desde el contexto escolar, en la medida que el alumnado se sienta más competente, conocedor del deporte y comprometido con él y, por tanto, trate de buscar nuevas experiencias deportivas como forma de ocupar de manera activa el tiempo libre y de ocio. Se recomienda su puesta en práctica de modo combinado con otros modelos de enseñanza y aprendizaje que posean características

similares con la finalidad de mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje integral del estudiantado.

5.REFERENCIAS

- Araujo, R., Mesquita, I. y Hastie, P. A. (2014). “Review of the status of learning in research on Sport Education: Future research and practice”. *Journal of Sports Science and Medicine*, 13 (4), 846–858.
- Bessa, C., Hastie, P. A., Araújo, R. y Mesquita, I. (2019). “What do we know about the development of personal and social skills within the sport education model: A systematic review”. *Journal of Sports Science and Medicine*, 18, 812-829.
- Bunker, D. J., y Thorpe, R. D. (1982). “A model for the teaching of games in secondary schools”. *Bulletin of Physical Education*, 18 (1), 5-8.
- Calderón, A.; Hastie, P. A. y Martínez de Ojeda, D. (2010). “Learning to teach sport education: Initial experience in elementary education”. *Cultura Ciencia Deporte*, 6 (5), 169-181.
- Curtner-Smith, M. D.; Todorovich, J. R.; McCaughtry, N. A. y Lacon, S. A. (2001). “Urban teachers’ use of productive and reproductive teaching styles within the confines of the National Curriculum for Physical Education”. *European Physical Education Re- view*, 7 (2), 177-190.
- Evangelio, C., Sierra-Díaz, J., González-Víllora, S. y Fernández-Río, J. (2018). “The sport education model in elementary and secondary education: A systematic review”. *Movimiento*, 24 (2), 931-946.
- García López, L. M. y Gutiérrez Díaz del Campo, D. (2017). *Aprendiendo a enseñar Deporte. Modelos de enseñanza comprensiva y Educación deportiva*. Barcelona: INDE.
- González-Víllora, S., Fernández-Río, F. J., Guijarro, E. y Sierra-Díaz, M. J. (2021). *The Game-Centred Approach to Sport Literacy*. London. Routledge.
- Guijarro, E., Rocamora, I., Evangelio, C. y González-Víllora, S. (2020). “Sport Education model in Spain: A review of state of the art and outlook”. *Retos. Nuevas Tendencias En Educación Física, Deporte y Recreación*, 38 (2), 886-894.
- Hastie, P. A., y Wallhead, T. (2016). “Models-based practice in physical education: The case for sport education”. *Journal of Teaching in Physical Education*, 35 (4), 390-399.
- Kirk, D. (2013). “Educational value and models-based practice in Physical Education”. *Educational Philosophy and Theory*, 45 (9), 973-986.
- López-Ros, V.; Catejón-Oliva, F. J.; Bouthier, D. y Martí-Llobet, B. (2015). “Modelos para una enseñanza comprensiva del deporte. Espacios comunes para el

encuentro (y algún desencuentro)”. *Ágora Para La Educación Física y El Deporte*, 17 (1), 45-60.

Metzler, M. W. (2017). *Instructional models in Physical Education*. New York, NY: Routledge.

Mitchell, S. A.; Oslin, J. L. y Griffin, L. L. (2013). *Teaching sport concepts and skills: A tactical games approach for ages 7 to 18*. Champaign, IL: Human Kinetics.

Pérez-Pueyo, Á., Hortigüela-Alcalá, J. y Fernández-Río, J. (2021). *¿Cómo utilizar los modelos pedagógicos en educación física?* León: Universidad de León.

Siedentop, D. (1994). *Sport Education: Quality PE through positive sport experiences*. Human Kinetics.

Siedentop, D., Hastie, P. A. y Van Der Mars, H. (2020). *Complete guide to sport education* (3rd ed.). Champaign, IL: Human Kinetics.

CÁTEDRA PARALÍMPICA PARA LA INCLUSIÓN, CONVIVENCIA Y PAZ

Esperanza López Reyes

Universidad Externado de Colombia

Astrid Núñez Pardo

Universidad Externado de Colombia

1. LA INCLUSIÓN NO ES UNA ESTRATEGIA PARA AYUDAR A LOS QUE NO ENCAJAN EN EL SISTEMA, SINO UNA MANERA DE DESAFIAR UN SISTEMA QUE EXCLUYE - PAULO FREIRE

1.1. Los juegos paralímpicos y los comités paralímpicos

Los juegos Paralímpicos son un evento internacional que reúne atletas en situación de discapacidad de todo el mundo y se han convertido en un agente de cambio poderoso en la promoción de la inclusión y diversidad. Comenzaron hace más de medio siglo y desde entonces el Comité Paralímpico Internacional (IPC, su sigla en inglés) ha experimentado un crecimiento significativo en sus años de existencia, convirtiéndose en el principal evento deportivo del mundo para impulsar la inclusión social. Su principal objetivo es crear un cambio cultural que permita captar a un público mayor y transformar las actitudes en todo el mundo hacia las personas en situación de discapacidad, celebrando la diversidad y singularidad a lo largo del camino con el fin de mejorar la vida de las personas.

El Comité Paralímpico Internacional (1989) y el Comité Olímpico Colombiano (CPC) (1992) promueven la inclusión de atletas paralímpicos en los Juegos Olímpicos. El CPC surgió gracias a un grupo de deportistas y líderes comunitarios con el objetivo de mejorar las oportunidades para los atletas y aumentar la conciencia pública sobre los problemas que enfrentan las personas en situación de discapacidad en el país. Con más de 20 disciplinas deportivas, el CPC ha logrado importantes éxitos en competencias nacionales e internacionales, desempeñando un papel clave en la promoción de la convención de las Naciones Unidas sobre los derechos de las personas.

2. LA CREACIÓN DE LA CÁTEDRA- CONVENIO

El lanzamiento de la Cátedra Paralímpica se realizó el 26 de agosto del 2022 en la Universidad Externado de Colombia. El señor rector, Dr. Hernando Parra Nieto, y el presidente del Comité Paralímpico Colombiano, Julio César Ávila Sarria, firmaron el convenio CPC – UEC en esta casa de estudio. Esta iniciativa surge de un trabajo colaborativo e interdisciplinario entre las Facultades de Educación, Comunicación Social – Periodismo y Derecho de la Universidad Externado de Colombia. La cátedra busca crear conciencia y transformar el paradigma de la discapacidad en una oportunidad de inclusión e igualdad, erradicando la matriz cultural colonial (Barbero, 2010) que legitima una cultura patriarcal de discriminación y marginación.

3.FUNDAMENTACIÓN CÁTEDRA PARALÍMPICA

En la cátedra paralímpica comprendemos la situación de discapacidad como una construcción sociocultural no causada por la variación física, cognitiva o mental del individuo, sino por la exclusión social, cultural y política que se genera a su alrededor (Hahn, 1988; Asch, 2001). De la misma manera en la que se excluyen las personas desde la clase social, la identidad de género, la orientación sexual y el origen étnico, se excluye socialmente desde una perspectiva espacial con base en la situación de discapacidad. Adicionalmente, "la discapacidad es un concepto que evoluciona y que resulta de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras debidas a la actitud y al entorno, que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás" (Convención de la ONU, 2023, como se cita en el Ministerio de Salud y Protección Social párr. 2). Entonces, la situación de discapacidad está asociada a un tiempo y a un espacio determinados como elementos discriminantes que excluyen personas en condiciones diferentes (Mela & Toldo, 2019). En consecuencia, el enfoque de variación humana propone erradicar la dicotomía discapacitado-capacitado, determinando cómo modificar el entorno social y físico en el que viven las personas en situación de discapacidad. Se puede ayudar a una persona en situación de discapacidad a vivir una vida más satisfactoria y auténtica si se consideran los valores esenciales relacionados con la apariencia personal y la autonomía individual que enfrenta (Asch, 2001). Por esto, la cátedra persigue transformar la manera de pensar, valorar y habitar de los participantes en sus contextos cotidianos.

En relación con la discapacidad, el capacitismo es un término acuñado por Bogart y Dunn (2019) a favor de las personas “capacitadas” y en contra de las personas en

situación de discapacidad porque estereotipa, oprime, perjudica, y discrimina. El capacitismo como noción cultural del cuerpo normal y patrón de belleza normativo es esencial para la sociedad capitalista neoliberal, se fundamenta en valores occidentales de lo aceptable y es una característica constante en la literatura en general y de los medios masivos de comunicación. De acuerdo con Núñez-Pardo (2022), “la superioridad del capacitismo discriminante y opresivo oculta a las personas en situación de discapacidad... Es imperativo comprender que el contexto es el que discapacita a las personas, no la variación física, cognitiva o mental que experimentan” (p. 715). En consecuencia, las autoras recomiendan escuchar, interrogar y analizar la violencia estructural y las posibilidades radicales, al igual que los sistemas interdependientes solidarios de discriminación y desventaja (Bogart y Dunn, 2019). En síntesis, se recomienda una comprensión profunda y una acción radical para abordar los problemas estructurales de la discriminación y la desventaja. Para resistir el capacitismo y oponerse a las categorías binarias de capacitismo - discapacidad impuestas por ideologías y políticas dominantes que jerarquizan, oprimen y mantienen estas binas es indispensable, según Fine (2019): (a) realizar investigaciones participativas centradas en la experiencia y experticia de las personas en situación de discapacidad. (b) Diseñar políticas para la transformación - no simplemente para la acomodación, la integración o la inclusión con insumos de las historias de vida de las personas en situación de discapacidad. (c) Descolonizar los orígenes del capacitismo y animar las posibilidades radicales para una justicia crítica de la situación de discapacidad. (d) Generar prácticas de literacidad crítica en las que sus historias y los proyectos de vida, con capacidades otras, generen reflexión, discusión conciencia crítica y posibilidades de inclusión y transformación. Núñez-Pardo (2022).

Como respuesta a la noción hegemónica del capacitismo, se propone la inclusión social para que la diferencia no discrimine. En este sentido adoptamos la definición de Anthony Giddens (citado por Sandoval, 2015), quien comprende la inclusión social como un valor supremo por el cual vale la pena morir, que trasciende las normas establecidas y que incluye la definición de a quien se debe incluir. Por lo tanto, la inclusión social es un proceso que busca eliminar las barreras y obstáculos que impiden la participación plena de las personas en la vida social, económica y política de su comunidad. El reconocimiento de la diversidad como valor fundamental de la sociedad inclusiva no es sólo un asunto de justicia social, sino un aspecto esencial para el progreso de una sociedad democrática. En resumen, la inclusión busca eliminar las desigualdades y barreras que limitan la participación plena en los sistemas.

4. NUESTRA EXPERIENCIA PEDAGÓGICA

La Cátedra Paralímpica promueve una cultura de inclusión, convivencia y paz desde tres miradas. La educación fomenta su implementación como un camino para la educación inclusiva y equitativa de calidad; la comunicación social y el periodismo propone la circulación de información y la producción de sentido hacia el encuentro en la diferencia; y el derecho sugiere el análisis jurisprudencial para la interpretación y el cumplimiento de las normas en pro de la protección de los derechos de todas las personas. Nuestra experiencia pedagógica comprende procesos de exploración, sensibilización y autorreflexión a través de un diagnóstico personal para que cada participante se percate de su grado de concienciación y respuesta a situaciones de discapacidad, a fin de proponer retos para la transformación de sus actitudes, opiniones y comportamientos y la promoción del buen trato y la participación equitativa.

La cátedra utilizó herramientas conceptuales y pedagógicas para la apropiación de un enfoque diferencial como un imperativo ético y político. Como lo argumenta López Reyes (2013), en la pedagogía problémica y constructivista, “el foco de la acción educativa no son los contenidos curriculares, sino problemas significativos...de los aprendices,..., [permitiendo la construcción de] los conceptos a partir de la interacción con el objeto de conocimiento y con los demás compañeros” (pp. 26-27). De esta manera, los problemas complejos que experimenta cada participante en su vida cotidiana actúan como insumos para reconocer la diversidad y cuestionar el predominio de una cultura patriarcal excluyente. Desde esta visión el enfoque diferencial acoge la diversidad y resiste la exclusión social y la falta de accesibilidad que viven algunas personas en nuestro contexto puesto que conforman prácticas de discriminación y aislamiento, expresadas en una vulneración de sus derechos y en una deuda por el reconocimiento de su ciudadanía y de su calidad de vida.

Esta cátedra promueve expresiones sociales nacidas del deporte, a partir de la conciencia individual y de su llamado a la acción, mediante la asimilación de los valores universales de igualdad, juego limpio, respeto a las reglas y reconocimiento del rival. Con un abordaje interdisciplinar, la cátedra forma profesionales para la promoción de una cultura de convivencia y paz a través de herramientas conceptuales y metodológicas que permitan apropiarse del enfoque diferencial como un imperativo ético, político y promover su implementación como un camino para la construcción de relaciones equitativas. Lo anterior se evidencia en los siguientes

retos, propuestos por los estudiantes de la cátedra como reconocimiento a su propia sensibilidad hacia las personas en situación de discapacidad y como una manera de eliminar las barreras de acceso a los derechos, promoviendo la inclusión, convivencia y paz:

Adquirir conocimientos y herramientas necesarias para promover la diversidad y la inclusión; identificar las diferentes redes de apoyo y sus políticas de inclusión; asumir el deporte como mediación social y educativa a nivel nacional e internacional con los valores que promueve; reconocer, evaluar y transformar mis prácticas pedagógicas en relación con las personas en situación de discapacidad con pedagogías situadas; valorar el rol de cada una de las personas presentes en mi vida cotidiana; gestionar procesos de sensibilización y concienciación para subvertir las barreras que impiden la participación plena de las personas en la vida social, económica y política de su comunidad; promover los derechos humanos y posibilitar la abolición de la discriminación y el uso de estereotipos con personas en situación de discapacidad; fomentar el uso del lenguaje incluyente que elimine términos despectivos o revictimizantes referidos a personas en situación de discapacidad; reconocer las habilidades y destrezas de todas las personas sin distinción de capacidades, clase social, identidad de género y origen étnico entre otras; y pertenecer a programas o entidades que apoyen el proceso de aplicación de prácticas inclusivas efectivas y reales.

A la luz de la inclusión social, la convivencia y la paz, los retos propuestos por los maestros participantes de la cátedra paralímpica evidencian una comprensión de la situación de discapacidad como resultado de las percepciones culturales, las normas sociales y las actitudes hacia la diversidad humana. La discapacidad no es una condición aislada de la cultura, sino que está estrechamente relacionada con el relato cultural construido sobre la discapacidad. En esta cátedra los maestros participantes lograron sensibilizarse y hacer conciencia de que las diferentes culturas crean matices de significado, influyendo en la forma en que las personas piensan y actúan.

A manera de conclusión, podemos afirmar que la discapacidad no es un problema individual, sino un problema social que requiere una respuesta colectiva. En este sentido, se propone que las instituciones públicas y privadas, trabajen mancomunadamente para dismantelar los estereotipos y prejuicios asociados a la discapacidad y promover una visión más inclusiva y respetuosa desde donde se puede contribuir a este cambio cultural, a través de la difusión de un discurso reflexivo y crítico sobre la discapacidad. Este debería cuestionar los estereotipos y

prejuicios existentes; para ello se requiere la participación activa de las personas en situación de discapacidad y sus organizaciones, de tal manera que se promueva la formación y sensibilización de los profesionales de todas las áreas del saber.

5. REFERENCIAS

- Asch, A. (2001). Critical race theory, feminism, and disability: Reflections on social justice and personal identity. *Ohio State Law Journal*, 62, 391-423.
- Martín Barbero, J. (2010). *De los medios a las mediaciones: comunicación, cultura y hegemonía*.
- Bogart, K. R., y Dunn, D. S. (2019). Ableism special issue introduction. *Journal of Social Issues*, 75(3), 650–664.
- Fine, M. (2019). Critical disability studies: Looking back and forward. *Journal of Social Issues*, 75(3), 972-984. Doi: 10.1111/josi.12344
- Hahn, H. (1988). The politics of physical differences: Disability and discrimination. *Journal of social issues*, 44(1), 39-47.
- López-Reyes, E. (2013). Ambientes Educativos CLIC. Creativos, lúdicos, interactivos y colaborativos –para aprender en la era de la información. Galvis, A. Compilador. CIFE Ediciones Uniandes.
- Mela, A., y Toldo, A. (2019). *Differences, spaces and exclusion*. En A. Sales (Ed.). (pp. 45-74). *Corporate Social Responsibility and Corporate Change*.
- Ministerio de Salud y Protección Salud. (2023). ¿Qué es la Discapacidad? <https://www.minsalud.gov.co/proteccionsocial/promocion-social/Discapacidad/Paginas/discapacidad.aspx>
- Núñez-Pardo, A. (2020). Descolonizar el libro de texto de inglés en el contexto colombiano: una apuesta desde la interculturalidad crítica. [Tesis Doctoral, UPTC-Rudecolombia]
- Sandoval Álvarez, B. (2016). ¿Inclusión en qué? Conceptualizando la inclusión social. *Ehquidad International Welfare Policies and Social Work Journal* (5)71-108.

ANÁLISIS PRÁCTICO DE APRENDIZAJE-SERVICIO PARA EL DESARROLLO SOSTENIBLE EN ADOLESCENTES DE ENTRE 14 A 15 AÑOS

Carolina Gómez Fernández

I.E.S. Bárbara de Braganza. Junta de Extremadura

1. RETOS DEL SIGLO XXI Y OBJETIVOS DE DESARROLLO SOSTENIBLE

La propuesta teórica-práctica de aprendizaje-servicio en adolescentes de 15 años que se presenta a continuación se sustenta atendiendo al marco legislativo presente en la actualidad en España. Según la Constitución Española, en su artículo 27, se proclama el derecho de todas las personas a la educación. En la actualidad, en España el sistema educativo se rige a partir de La Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre (LOMLOE), cuyas bases son que “la educación es el **principal pilar** para garantizar el bienestar individual y colectivo, la igualdad de oportunidades, la ciudadanía democrática y la prosperidad económica. La calidad y excelencia de un sistema educativo han de concebirse vinculadas a la **equidad, la personalización de la atención educativa y la autonomía de los centros** con rendición de cuentas”. Esta ley se ha modificado de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación (LOE), justificando entre otras, la adaptación del sistema educativo a los **retos y desafíos del siglo XXI** fijados por la Unión Europea y la UNESCO para la década 2020/2030 (Imberón et al, 2005; Coll y Manzano,2021) y los **objetivos de desarrollo sostenible** de la agenda 2030 establecidos por la ONU en 2015 (Gómez-Gil C, 2017).

2. METODOLOGÍA ACTIVA. APRENDIZAJE-SERVICIOS

Atendiendo al artículo 5 tanto del Decreto 110/2022 como del Decreto 109/2022 del Estado Español, el aprendizaje debe ser competencial y debe tener en cuenta los principios del **Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)**, conjunto de estrategias en la práctica docente para que los currículos sean accesibles a todos los estudiantes (Espada-Chavarría et al, 2019).

El aprendizaje mediante **metodologías activas** está centrado en el estudiante, en su capacitación en competencias propias del saber de la disciplina. El aprendizaje así es un proceso constructivo y no receptivo. El aprendizaje por tanto es un proceso de

conexión y no de recepción y acumulación de información como se pensaba en el pasado (Glaser, 1991; Fernández-March, 2006).

Durante un aprendizaje autodirigido, los estudiantes trabajan en equipo, discuten, argumentan y evalúan constantemente lo que aprenden (Brunning et al., 1995; Gutiérrez-Borda, 2021).

El aprendizaje-servicios es una metodología que permite unir el aprendizaje con el compromiso social. En primer lugar, formando buenos ciudadanos que es el verdadero éxito de la educación, capaces no sólo de empatizar con la sociedad sino también de mejorar su currículum personal. Además, considera al alumnado como ciudadanos del presente, no del futuro pudiendo actuar y cambiar su entorno. Por último, hacer un servicio a la comunidad hace que el alumnado le encuentre sentido práctico a sus conocimientos y habilidades de forma solidaria permitiendo así un aprendizaje más eficaz (Puig-Rovira, 2011). En definitiva, el aprendizaje-servicio permite conjugar el compromiso social con el aprendizaje de conocimientos, habilidades, actitudes y valores. Aprender a ser competentes siendo útiles a los demás.

3. ABORDAJE TEÓRICO-PRÁCTICO

La propuesta de metodología aprendizaje-servicios que se presenta a continuación, está diseñada para el alumnado de 14-15 años de la asignatura de Biología y Geología. El título de este bloque de aprendizaje es **“Yo también puedo enseñarte”**. El **producto final** del aprendizaje será realizar un taller vivencial teórico práctico psicomotriz dirigido a personas de edad avanzada de una residencia de mayores de la zona próxima al centro de estudios del alumnado.

Atendiendo al Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, esta unidad contribuirá a desarrollar los siguientes **objetivos**:

- a) Asumir responsablemente sus deberes, conocer y ejercer sus derechos en el respeto a los demás, practicar la tolerancia, cooperación y solidaridad.
- b) Desarrollar y consolidar hábitos de trabajo en equipo.
- c) Respetar la diferencia de sexos y la igualdad de derechos.
- d) Fortalecer sus capacidades afectivas, así como rechazar la violencia, los prejuicios de cualquier tipo, los comportamientos sexistas y resolver pacíficamente los conflictos.

- e) Desarrollar destrezas básicas en la utilización de las fuentes de información con sentido crítico, nuevos conocimientos.
- f) Concebir el conocimiento científico como interdisciplinar.
- g) Desarrollar el espíritu emprendedor y la autoconfianza.
- h) Comprender y expresar correctamente oral y por escrito.
- k) Conocer y aceptar el funcionamiento del propio cuerpo.

Asimismo, y de forma tangencial se van a trabajar los siguientes **objetivos de desarrollo sostenible**: 3., Salud y Bienestar; 4., Educación de calidad; 5., Igualdad de género; 9., Industria, innovación e Infraestructuras; 10., Reducción de desigualdades; 11., Ciudades y comunidades sostenibles; 16., Paz, justicia e instituciones sólidas; 17., Alianza para lograr objetivos.

Los **contenidos** basados en los saberes básicos serán:

- 1.- Proyecto científico. Formulación de hipótesis, búsqueda de información de fuentes fidedignas y científica: herramientas digitales y formatos de uso frecuente en ciencia.
- 2.- Los seres vivos. Las personas y sus funciones vitales.
- 3.- El cuerpo humano. Anatomía y fisiología del aparato locomotor en las personas.
- 4.- Hábitos saludables. Alimentación saludable. Promoción al rechazo de las drogas y otras adicciones. Valoración de la higiene en la salud de nuestro cuerpo. La importancia de hábitos saludables posturales y la relevancia del ejercicio físico en el buen estado de salud. Promoción de actitudes psicológicas positivas.
- 5.- La salud y la enfermedad. Medidas de prevención y tratamientos de las enfermedades en función de su agente causal.

En la materia de Biología y Geología se trabajan un total de siete competencias específicas. En esta propuesta de unidad se trabajarán las siguientes **competencias específicas**:

- 1.- Interpretar y transmitir información y datos científicos.
- 2.- Identificar y seleccionar información, contrastando y evaluándola críticamente, resolviendo preguntas relacionadas.
- 3.- Planificar y desarrollar proyectos de investigación.
- 4.- Analizar críticamente procesos de la vida cotidiana.
- 6.- Promover y adoptar hábitos de vida saludables.

El **plan de trabajo** que se llevará a cabo será el siguiente. En primer lugar, se presenta al alumnado en el aula el aparato locomotor como constituyente de la función de relación en nuestro cuerpo y por tanto de la supervivencia del individuo. Para ello, nos serviremos no sólo del libro de texto sino también de tutoriales didácticos del mismo. A continuación, se trabajará de forma colaborativa en grupos de 4 alumnos en el “Aula del Futuro”. Este espacio es común en el Centro Escolar y consta con las siguientes zonas de aprendizaje: crea, desarrolla, investiga, interactúa, presenta, explora. De esta forma, el alumnado continúa contextualizando el tema que van a aprender mediante modelos anatómicos, materiales de laboratorio y microscopios, etc. Deberán aquí hacer infografías, modelos anatómicos con materiales reciclados o murales explicativos del mismo atendiendo a la motivación del alumnado. Esta actividad es interdepartamental con el Departamento de Educación plástica, Tecnología y Lengua y Literatura.

La fisiología del aparato locomotor se abordará multidisciplinariamente con el Departamento de Educación física en el gimnasio y el patio del Centro. Realizarán un informe sobre las prácticas en parejas de psicomotricidad y hábitos posturales. Profundizarán en los hábitos saludables relacionados, mediante una actividad en parejas con los ordenadores buscando información sobre la misma. Se les orientará en su investigación mediante la app SYMBALOO y resultará de la misma un informe. De forma similar, deberán profundizar en las principales patologías asociadas al aparato locomotor, su prevención y su tratamiento. Colaboraremos con el Departamento de Lengua.

Para concluir la etapa de contextualización y concienciación, se volverá a trabajar en grupos de 4 estudiantes en el Aula del Futuro. Aquí, el alumnado concluirá su trabajo sobre el aparato locomotor, sintetizando su aprendizaje sobre la anatomía, fisiología, hábitos saludables y principales trastornos asociados.

La teorización del aprendizaje será expuesta en unas jornadas que se realizaran en un Centro de personas de avanzada edad cercanas al Centro Educativo. Allí se expondrán los murales, videos, informes y el alumnado impartirá prácticas de hábitos saludables y de psicomotricidad a partir de sus conocimientos adquiridos.

Todo proceso enseñanza-aprendizaje debe ser evaluado. En este sentido, se atenderá a la diversidad con medidas ordinarias en el aula como son atención y apoyo en el proceso de aprendizaje, distribución equilibrada y variada en los grupos cooperativos, apoyo técnico y equipamiento específico, flexibilidad en los recursos

y tiempos empleados. Si existe alumnado con necesidades específicas, se llevarán a cabo las medidas especiales de atención y respuesta educativa tal y como establece la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo.

El artículo 28 del Decreto 110/2022 establece que la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado de E.S.O. será continua, formativa e integradora.

La evaluación se realizará empleando rúbricas a partir de los siguientes instrumentos de evaluación:

- 1.- Instrumentos de rendimiento: pruebas orales y escritas; ejercicios flexibles a los diferentes ritmos de aprendizaje.
- 2.- Instrumentos de desempeño: tareas colectivas con autoevaluación y coevaluación atendiendo a rúbricas.

Los criterios de evaluación específicos que se analizarán en esta propuesta de unidad para la asignatura de Biología y Geología se indican a continuación. En cada uno de ellos se especifica además los ítems que se tendrán en cuenta en la rúbrica de evaluación.

- a) Obtención de información fidedigna: Analizar conceptos y procesos de forma crítica relacionados con los saberes de la materia interpretando información en diferentes formatos. Análisis de información y su transmisión utilizando tanto la terminología como el formato adecuado. Analizar y explicar fenómenos biológicos. Resolver cuestiones sobre biología localizando, seleccionando y organizando información de distintas fuentes y citándolas correctamente. Reconocer la información sobre temas biológicos con base científica, distinguiéndola de pseudociencias.
- b) Justificar la fisiología a la anatomía del aparato locomotor: Realizar predicciones sobre fenómenos biológicos contrastadas utilizando métodos científicos. Diseñar la experimentación respondiendo a preguntas concretas y contrastar una hipótesis. Cooperar dentro de un proyecto científico, respetando la diversidad y favoreciendo la inclusión. Valorar la contribución de la ciencia a la sociedad. Proponer y adoptar hábitos saludables.
- c) Reconocer los principales trastornos asociados al aparato locomotor: explicar procesos biológicos utilizando conocimientos según el razonamiento lógico. Analizar críticamente la solución a un problema sobre fenómenos biológicos

utilizando todos los conocimientos. Identificar y clasificar las principales patologías valorando los métodos de prevención y tratamiento.

d) Valorar estilos de vida saludables. Proponer y adoptar hábitos saludables, analizando las acciones propias y ajenas con actitud crítica y basándose en fundamentos científicos.

En esta propuesta, se abordan los siguientes retos del siglo XXI:

1. Hay que formar al ciudadano del siglo XXI; 2. La inclusión social como eje; 3. Se requiere liderazgo institucional; 4. Extraer la inteligencia colectiva; 5. Contenidos + Pedagogía + Tecnología; 8. Fomento de la creatividad; 9. Importancia de la educación emocional; 10. Cooperación necesaria entre familia, escuela y comunidad; 11. Liderazgo sin burocracia; 12. Objetivo: desarrollo de competencias; 13. Foco en los intereses del aprendiz; 14. Un nuevo rol del profesor y su formación; 16. El reto de considerar todos los ámbitos educativos posibles; 17. Interactuación sobre los contenidos; 18. Una formación adaptada a las demandas; 19. Se trata de formar a ciudadanos, no solo a profesionales eficientes.

4. CONCLUSIÓN

Son numerosos los estudios que demuestran que el proceso de aprendizaje-enseñanza mediante la metodología activa aprendizaje-servicios, permite al alumnado aprender a ser conscientes de su propia libertad, de la responsabilidad y el compromiso de sus acciones (Páez Sanchez y Puig Rovira, 2013).

En conclusión, se pretende formar a personas con criterio, que conocen y analizan las consecuencias de sus actos y eligen desde el compromiso con el bien común, impulsando la transformación social basada en el compromiso, innovación e implicación. Debemos considerar al alumnado como personas que, en la actualidad, y no sólo en el futuro, son capaces de mejorar su entorno. Creemos que la propuesta detallada contextualiza los aprendizajes, haciendo que tengan sentido a la hora de solucionar problemas y demandas sociales, de modo que es una gran herramienta para el desarrollo de competencias y aprendizajes esenciales. Además, partiendo de las diversas capacidades e intereses del alumnado va a proporcionar el escenario idóneo para un aprendizaje altamente inclusivo, activo y colaborativo, mucho mejor que el individual y meramente acumulativo de conocimientos.

5. REFERENCIAS

- BRUNNING, R.H., SCHRAW, G.J., Y RONNING, R.R. (1995), *Cognitive Psychology and Instruction*. Prentice Hall.
- ESPADA, R.M., BERNARDA, M., Y GONZÁLEZ-MONTESINO, R.H. (2019) Diseño Universal de Aprendizaje e inclusión en la Educación Básica. *Alteridad, revista de educación*, 14, 2, 207-218.
- FERREIRO, R.F. (2006) El reto de la educación del siglo XXI: la generación N. *Nueva época*, 72-85.
- GLASER, R. (1991) The Maturing of the relationship between the science of learning and cognition and educational practice, *Learning and Instruction*, 1, 129-144.
- GÓMEZ-GIL, C. Objetivos de Desarrollo Sostenibles (ODS): una revisión crítica. *Papeles de relaciones ecosociales y cambio global*, 140, 107-118.
- GUTIÉRRE, A.E. Metodología activa como estrategia didáctica en el desarrollo del pensamiento crítico. *Ciencia Latina*, 5, 5, 8540.
- IMBERNÓN, F., BARTOLOMÉ, L., FLECHA, R., SACRISTÁN, J.G., GIROUX, H., MACEDO, D., MCLAREN, P., POPKEWITZ, T.S., RIGAL, L., SUBIRATS, M., Y FERNÁNDEZ, A. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. *Educatio siglo XXI*, 35-56.
- PAEZ, M. Y PUIG, J.M. La reflexión en el aprendizaje-servicio. *Revista internacional de educación para la justicia social.*, 2(2), 13-32.
- PUIG, J.M., GIJÓN, M., MARÍN, M.J., Y RIBIO, L. (2011) Aprendizaje-servicio y educación para la ciudadanía. *Revista de Educación*, 1, 45-67.
- TORTAJADA, I. (2005) *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*. Editorial Grao.

DESARROLLO FÍSICO-COGNITIVO DE PERSONAS ADULTAS- MAYORES A TRAVÉS DE APRENDIZAJE-SERVICIO: IMPLICACIÓN DE ALUMNADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA EN EL ÁREA DE EDUCACIÓN FÍSICA

Encarnación Ruíz-Montero

Universidad de Granada

Augusto Hoyo-Guillot

Universidad de Granada

Eduardo García-Marmol

Universidad de Granada

Pedro Jesús Ruiz-Montero

Universidad de Granada

1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN

La metodología Aprendizaje-Servicio (ApS) se presenta como una metodología que muestra un campo de experiencia donde sienta sus bases, principalmente en un servicio a la comunidad. A continuación, detallamos como esta metodología aplica sus bases en la Educación Intergeneracional, estableciendo relaciones entre alumnado de sexto de Educación Primaria (EP) y usuarios de un Centro de Día con dificultades cognitivas.

Paulo Freire (2005) explicaba que el aprendizaje es fruto de la experiencia. Aprender y vivir son procesos idénticos, si aprender es un proceso de la experiencia, la experiencia es fruto de la relación de quién aprende en el entorno. Por ello, para que la educación pueda triunfar, necesita metodologías innovadoras que inciten la motivación del discente. La teoría de la motivación de Herzberg (Madero Gómez, 2019) estipula la necesidad de una serie de factores para despertar la motivación, tales como: la tarea estimulante, sentimiento de autorrealización, reconocimiento de una tarea bien hecha, logros y responsabilidades entre otros. Todos estos factores dirigidos hacia la motivación, los encontramos en la metodología de ApS, que es una llave hacia el encuentro de un verdadero aprendizaje significativo (Batlle, 2019).

Además, hay que describir que la metodología ApS puede proporcionar al alumnado de los centros educativos una relación directa con el mundo real a través de los contenidos de formación curricular, fomentando el desarrollo de las competencias que establece la actual Ley Orgánica 3/2020 que modifica a la Ley Orgánica 2/2006

de Educación, (LOMLOE); a través de una pedagogía activa de calado social. La posibilidad de llevar a cabo este proyecto supone un reto apasionante para crecer con un espíritu crítico en el alumnado desde la Etapa de Primaria.

En cuanto al presente proyecto, pretende exponer como el alumnado, de un centro de EP, puede convertirse en responsable de su propio proceso de aprendizaje. En clase aprenden los contenidos, resuelven dudas y establecen el plan para luego trabajar dichos contenidos con personas adultas-mayores. Se trata de llevar a cabo acciones que acerquen e incrementen la convivencia intergeneracional, un intercambio de aprendizajes.

Sáez (2002) define la educación intergeneracional como “*procesos y procedimientos que se apoyan y se legitiman enfatizando la cooperación y la interacción entre dos o más generaciones cualesquiera, procurando compartir experiencias, conocimientos, habilidades, actitudes y valores, en busca de sus respectivas autoestimas y personales autorrealizaciones*”. La finalidad de orientar la metodología ApS en EP con personas adultas-mayores, en el presente trabajo, se fundamenta en tratar de enseñar al alumnado la importancia de la cultura del respeto por los mayores, intentando una aproximación, un incremento de convivencia y comunicación que propicie conocimientos y experiencias recíprocas.

2.DESARROLLO DEL PROYECTO

No se encuentran antecedentes del uso de la metodología ApS, entre alumnado de EP y personas adultas-mayores con dificultades cognitivas. Si podemos encontrar antecedentes de ApS vinculado a la Educación Intergeneracional (Ruiz-Montero et al., 2016).

Para el comienzo de la preparación de este proyecto, en la etapa de planificación, se hace necesario un sencillo convenio en el que se enmarca la conformidad entre el centro educativo y la entidad social en el que se expresan los acuerdos relativos al proyecto ApS a llevar a cabo en la residencia.

Este proyecto propone las asignaturas de a)Educación Artística (EA), b)Educación Física (EF) y c)Lengua Castellana (LC), con grupos de una ratio de 25 alumnos y alumnas aproximadamente, en un Centro de Día para personas mayores con dificultades cognitivas de la provincia de Málaga. Esto supone formar previamente a dicho alumnado, mostrarles lo que son las dificultades cognitivas: Alzheimer,

parálisis, hidrocefalia... y cómo tienen que dirigirse a estas personas con el debido cariño, respeto y comprensión. Los psicólogas, fisioterapeutas y personal del Centro de Día atienden a los usuarios junto al alumnado que ofrecen el servicio a usuarios de Taller 0 y 1, cuando la enfermedad está recién diagnosticada y los avances de la enfermedad son leves.

El cronograma de actuación conlleva tres meses de preparación, cuatro meses de ejecución con veinte servicios en total, y una posterior evaluación del alumnado y los docentes.

2.1.Organización de las tareas de Educación Física en las sesiones de ApS con la población mayor de un Centro de Día por parte de alumnado de 6º EP.

El diseño de actividades para esta materia corresponde al/la especialista de EF. Para la organización y desarrollo de actividad física saludable para los adultos-mayores, es necesario que el alumnado tenga en cuenta una serie de consideraciones imprescindibles para optimizar los resultados:

- Programación por periodos, con dos sesiones de 45' útiles semanales cada una.
- Seguimiento de los participantes, cada alumno/a se encuentre con el mismo usuario en las sesiones.
- Planificación general de la actividad por grupos, lo más homogéneos posibles, dividiendo al alumnado entre talleres 0 y 1.
- Normas de seguridad en ejecución, instalaciones y materiales.
- Planificación de ejercicios adecuados para el desarrollo de la condición física para la salud (resistencia aeróbica, resistencia muscular, fuerza, flexibilidad, cualidades coordinativas y relajación).

A grandes rasgos, basándonos en la propuesta de Prat et al. (2019), los contenidos esenciales que deben componer las sesiones de actividad física saludable para mayores son los a) movimientos básicos fundamentales, b) las capacidades perceptivas, c) las habilidades y destrezas motrices básicas, d) las capacidades físico-motrices y, e) las capacidades sociomotrices

A continuación, se presenta un ejemplo simple de la organización de las tareas en una sesión:

Tabla 1: Sesión 1ª Educación Física

Sesión: 1	Duración: 60'	Instalaciones: gimnasio y talleres.
<p>Objetivos: desarrollar aspectos fisiológicos vinculados con la condición física, aspectos psicológicos y sociales.</p> <p>Contenidos: capacidades físico-motrices y condición física: fuerza, resistencia y amplitud de movimiento.</p> <p>Metodología: mando directo y asignación de actividades.</p>		
Material: globos, pelotas de tenis y sillas.		
Nº participantes: 25 mayores (aprox.) + 27 alumnos/as.		
<p><u>Calentamiento (15 minutos)</u></p> <p>○ Movilidad articular.</p> <p>Juego de activación: “Nos presentamos”. En círculo nuestros mayores, cada uno dice su nombre y los demás dicen su nombre y el del compañero de al lado. A continuación, en el centro un alumno/a, dice el nombre de un mayor al tiempo que lanza la pelota a ese mayor.</p>		
<p><u>Parte Principal (30 minutos)</u></p> <p>○ Fase aeróbica.</p> <p>○ -Trasladar un globo con el hombro sin que caiga, con el otro hombro, con las caderas, las cabezas de lado...</p> <p>-Realizar el mismo recorrido anterior lanzando globos al aire dando palmadas, golpeando con la palma de la mano, con el dorso, con el codo, con el otro codo.</p> <p>○ Tonificación muscular. 3 repeticiones de cada ejercicio.</p> <p>-Ejercicios en parejas de autocargas, sentados (al menos, los mayores): con las manos en la cara el compañero/a debe quitárselas y oponer resistencia; con las manos unidas, separarlas y unir las; con las rodillas pegadas; con las manos en jarra.</p>		
<p><u>Vuelta a la calma (15 minutos)</u></p> <p>Estiramientos individuales (el alumno/a enseña al mayor) y masaje con la pelota de tenis.</p>		

Fuente: elaboración propia.

2.2 Organización de las tareas de Lengua Castellana y Educación Artística en las sesiones de ApS con la población mayor de un Centro de Día por parte de alumnado de 6º EP.

El diseño de actividades de esta asignatura debe partir del consenso de reuniones de equipo de nivel que se lleven a cabo durante el primer y segundo trimestre; atendiendo al horario complementario de cinco horas mensual de los docentes de la EP, Decreto 301/2009 Junta de Andalucía, Disposición Vigente a 10/07/2023. Las

actividades que se ejecutan se enmarcan en las asignaturas troncales que establece la LOMLOE.

Para la organización y puesta en práctica del desarrollo de las actividades, en este marco intergeneracional, en las diferentes sesiones, se realiza una secuenciación de las tareas en el tiempo mediante un cronograma en el que es recomendable unas tres actividades por sesión para las tareas de LC y una actividad por sesión para EA.

La preparación de cada visita-sesión en el centro educativo conlleva desde el principio, la formación del alumnado para trabajar de manera individual con los mayores; en clase aprenden los contenidos propios del currículo que son adaptados para trabajar con los mayores; de modo que, el compromiso del tiempo durante el servicio sea eficaz; de manera que, cuando se llega al Centro de Día, los niños/as se distribuyen eficazmente en la sala dónde esperan los mayores. La salida se hace siempre desde el centro educativo y cada clase es acompañada por el tutor/a o en su defecto, otro docente del centro.

A modo de ejemplo, se presenta la síntesis de una sesión de LC y otra de EA en la realización de un servicio ApS con usuarios del Centro de Día.

Tabla 2: Sesión 1ª Lengua Castellana

Sesión: 1	Duración: 60'	Instalaciones: Taller 0-1
Objetivo: reforzar los contenidos propios del campo semántico. Contenidos: expresión oral, campo semántico. Material: fichas y cuadernos		
Nº participantes: 25 mayores (aprox.) + 25 alumnos/as.		

Los campos semánticos.

1. Se propone al alumnado una actividad para ejercitar la memoria a corto plazo de los usuarios, al tiempo que el alumnado repasa qué son los campos semánticos. El abuelito/a deberá observar los dibujos e intentar memorizarlos, taparemos la imagen y posteriormente anotarán los elementos que recuerden en una libreta agrupándolos por los campos semánticos a los que pertenecen. Para ello, hay que realizar una serie de columnas y cada una con el nombre del campo semántico; por ejemplo, fruta, medio de transporte...

2.El alumnado explica al usuario que debe imaginar que ha estado de vacaciones y al regreso al llegar a casa, tiene que ir a comprar. Tiene que enumerar una lista de al menos 20 cosas.

3.A continuación, tiene que agrupar en campos semánticos su compra: pescadería, panadería, frutería...

Fuente: elaboración propia.

Tabla 3: Sesión 1ª Educación Artística

Sesión: 1	Duración: 60´	Instalaciones: Taller 0-1	Fecha:
Objetivo: expresar con autonomía e iniciativa emociones a través de creaciones artísticas. Contenidos: creación e interpretación Material: folios, colores, tijeras y pegamento.			
Nº participantes: 25 mayores (aprox.) + 27 alumnos/as.			
<u>8M Día Internacional de la mujer.</u> Aprovechando la celebración del Día Internacional de la Mujer-8M y el significado de este día trabajado en clase, desde el Plan de Igualdad de Centro, se realiza una actividad plástica que permite desarrollar la expresión oral con entre generaciones y provocar reflexiones; mientras, se realiza un gran corazón en papel continuo y se rellena con las manos de los abuelitos/as dibujadas, coloreadas y recortadas. Se calca el borde de las manos de los usuarios y se les muestra como colorear con morado y mandar un deseo de igualdad en su interior; después, se recortará y se pegará en el corazón que está colgado en la pared de los talleres.			

Fuente: elaboración propia.

2.3. Vinculación curricular del servicio con la Educación Física.

Proyecto: “Metodología aps: “Vínculo intergeneracional entre alumnado de educación primaria y personas con dificultades cognitivas”

Necesidad social (el porqué): Abrir una gran puerta a la Educación en Valores, despertando la curiosidad del alumnado y el profesorado por la Educación Intergeneracional vinculado con las dificultades cognitivas.

Servicio del proyecto: Ayudar a sostener las dificultades cognitivas, a través de la solidaridad intergeneracional.

Reto/producto final del área/ asignatura: Diario reflexivo personal.

Temporalización situación de aprendizaje: La presentación del proyecto está diseñada para ejecutarse durante parte del segundo y tercer trimestre del curso: febrero, marzo y abril.

3. CONCLUSIÓN

Como conclusión, este proyecto muestra que el alumnado de EP está preparado para desarrollar la metodología ApS como metodología activa y participativa en el aprendizaje de una educación intergeneracional vinculada a las dificultades cognitivas. Derivado de este proyecto el recurso más valioso es el conocimiento más estrecho del alumnado sobre la realidad próxima, ayudando en un proceso de educación intergeneracional, a un sector de la población necesitado y experimentando nuevas metodologías de enseñanza-aprendizaje. Dicha acción conlleva un aprendizaje más práctico e intenso.

La conclusión personal de este trabajo como docente se encuentra sintetizada en la incidencia que destaca el estudio de Ruiz-Montero et al. (2016) cuando manifiestan que el proceso de enseñanza mediante ApS es completamente acertado y recomendable con el alumnado. Los autores mencionados inciden en el enorme nexo emocional que se produce entre el alumnado y la realidad que abordan al realizar la intervención, ya que este modelo de metodología ofrece a los estudiantes acercarse al mundo que les rodea, mostrándoles al alumnado lo que pueden encontrar en un futuro.

4.REFERENCIAS

Ausubel, D. (1983). Teoría del Aprendizaje Significativo. Fascículo CEIF.

Batlle, R. (2019). *¿Cómo desarrollar un proyecto de Aprendizaje-Servicio?*. Recuperado de: <https://www.slideshare.net/rbatlle/como-desarrollar-un-proyecto-de-aprendizajeservicio-2019-150001924>

Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, que modifica a la Ley Orgánica 2/2006 de Educación, de 3 de mayo (BOE nº340, de 30 de diciembre, Gobierno de España).

Madero Gómez, Sergio Manuel. (2019). Factores de la teoría de Herzberg y el impacto de los incentivos en la satisfacción de los trabajadores. *Acta universitaria*, 29, e2153.

Prat, Q., Camerino, O., Castañer, M., Andueza, J., & Puigarnau, S. (2019). El modelo pedagógico de responsabilidad personal y social como motor de innovación en educación física. *Apunts. Educación física y deportes*, 2(136), 83-99.

Ruiz-Montero, P.J., Chiva-Bartoll, O., & Rivera-García, E. (2016) Aprendizaje-Servicio en los grados universitarios de Educación Física: Ejercicio físico con personas mayores. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 18 (3), 244-258.

Sáez, J. (2002). Hacia la educación intergeneracional. Concepto y posibilidades. En G. Minguez & M. Bedmar (Coord.). *Hacia la educación intergeneracional* (pp.25-36). Dyckinson.

ATENCIÓN EDUCATIVA AL ALUMNADO CON ALTAS CAPACIDADES EN EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA: UN PROGRAMA DE PROFUNDIZACIÓN

María Isabel Lara Fernández

Universidad de Granada

Purificación Checa Fernández

Universidad de Granada

Antonia González-Perán

Grupo de Investigación PSICO-NEAE HUM-1049 (SICA, Junta de Andalucía)

1. INTRODUCCIÓN

1.1. Reconocimiento y atención

A pesar de la creciente preocupación por los procesos de enseñanza y aprendizaje de los niños y niñas con necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE) y la atención a la diversidad en la última década, a las NEAE del alumnado con Altas Capacidades Intelectuales (AACCII) se les ha prestado muy poca atención en el sistema educativo.

En ocasiones, este alumnado ha sido estereotipado como estudiantes que no necesitan apoyo adicional debido a su supuesta capacidad para sobresalir sin mostrar esfuerzo alguno. Sin embargo, la escasa atención que se ha proporcionado a este colectivo ha provocado consecuencias negativas en su desarrollo, tanto académico como personal. La falta de adaptaciones curriculares, estímulos intelectuales externos adecuados y coherentes y escasez de programas o medidas individualizadas para cubrir sus necesidades han incitado a la desmotivación y desvinculación del sistema educativo de muchos alumnos y alumnas con AACCII.

Existe evidencia que muestra que aproximadamente el 70% del alumnado que presenta AACCII posee un rendimiento académico bajo y que entre un 30 y un 50% han llegado a fracasar (Martín y González, 2000). Asimismo, en España, más del 95% de los alumnos y alumnas con AACCII están sin identificar (García-Barrera y de la Flor, 2016). Estos resultados manifiestan la alarmante y apremiante necesidad de reconocer y atender las necesidades educativas de estos individuos, promoviendo de esta forma una educación inclusiva y de calidad para todos. A pesar de eso, es necesario resaltar el incrementado reconocimiento de la importancia de atender a

este alumnado en los últimos años. Se han llevado a cabo cambios legislativos y se han implementado iniciativas para promover una educación integral, adaptada a las necesidades individuales de los estudiantes con Altas Capacidades Intelectuales.

El objeto del presente capítulo es la presentación de una propuesta de profundización curricular enfocada en la Educación Secundaria Obligatoria, que trate de asesorar, orientar y facilitar una gran variedad de herramientas al equipo docente, haciendo del centro donde se implante un lugar en el que todos los alumnos y alumnas reciban una atención adecuada y se les brinden oportunidades igualitarias de desarrollo y éxito académico y personal, garantizando potenciar sus habilidades y permitiéndoles de esta forma alcanzar su máximo potencial.

2. ALTAS CAPACIDADES INTELECTUALES

2.1. Una aproximación al concepto

A pesar de poco consenso en cuanto al concepto de AACCI, la AACCI puede contemplarse como la manifestación del alto rendimiento y dominio del talento dentro de una o varias áreas específicas. Esta puede verse como un proceso de desarrollo en el que, en las primeras fases, el potencial del individuo es la pieza fundamental; en etapas posteriores es el rendimiento el que ejerce el papel principal para más tarde dar paso a la eminencia, característica merecedora de la Alta Capacidad (Subotnik, Olszewski-Kubilius y Worrell, 2011).

La National Association for Gifted Children (NAGC) define la Alta Capacidad como una competencia, un rendimiento por parte del alumno o alumna de un 10% superior respecto al grupo ordinario en uno o más ámbitos, que no siempre tienen que estar relacionados con el intelecto. Estos ámbitos pueden ser también la creatividad, la capacidad física, la habilidad social. Abogan por la idea de que esta competencia, se convierta en talento (NAGC, 2019) Para ello, es necesario que tanto factores externos como internos trabajen conjuntamente y en armonía, desarrollando ese potencial de una forma coherente. La definición de Alta Capacidad Intelectual por la que aboga la NAGC sería la siguiente:

Los estudiantes con dones y talentos se desempeñan, o tienen la capacidad de desempeñarse, a niveles más altos en comparación con otros de la misma edad, experiencia y entorno en uno o más dominios. Requieren de una(s) modificación(es)

de su(s) experiencia(s) educativa(s) para aprender y realizar su potencial. (NAGC, 2019).

Tras estas afirmaciones podemos hablar de que los niños y niñas con AACCII poseen una capacidad de aprendizaje diferente y más eficiente, es decir, una forma de aprender distinta que los diferencia del resto del grupo de iguales a nivel cognitivo, artístico, deportivo, social...

3. PROPUESTA EDUCATIVA

3.1. Interacción de estrategias

El modelo de Enriquecimiento Triádico de Renzulli (1992) no sólo propone una definición y origen al concepto de Alta Capacidad, sino que ofrece una respuesta para los individuos que lo poseen. En otras palabras, es uno de los pocos modelos existentes basados en la intervención.

La intervención que precede al modelo de Renzulli está compuesta por tres tipos de actividades de enriquecimiento y fue diseñada para conseguir dos objetivos principales: 1) promover el rendimiento creativo de los individuos en diferentes ámbitos y/o áreas de interés, 2) orientar la forma de aplicación y procesamiento de los contenidos, y las distintas metodologías que serán elegidas libremente en función a sus intereses.. Este da forma a una estrategia educativa que tiene como objetivo entender y desarrollar el potencial y el talento de los alumnos con AACCII o altamente motivados en el aprendizaje de una o varias áreas específicas, brindándoles una serie de oportunidades, experiencias y recursos adecuados a sus necesidades educativas. Por otro lado, podemos afirmar que los programas de profundización son un conjunto de actividades educativas que buscan desafiar a los estudiantes más capaces para que puedan alcanzar su máximo potencial. Estos programas se enfocan en el aprendizaje activo, el pensamiento crítico y la resolución de problemas, estimulando así la motivación y creatividad del alumnado (apareciendo por primera vez en las Órdenes de 15 de enero de 2021 de desarrollo curricular de la Junta de Andalucía). Dichos programas permiten a estos estudiantes acceder a experiencias educativas más desafiantes, enriquecedoras e inmersivas que les permiten desarrollar habilidades cognitivas, creativas y sociales que serán esenciales para su éxito futuro mientras que el Modelo de Enriquecimiento Triádico de Renzulli (1992) está centrado en tres componentes esenciales: la alta capacidad intelectual, la creatividad y el compromiso con la tarea. De esta forma, la

combinación de ambos modelos puede resultar en una propuesta educativa sumamente efectiva para el desarrollo del potencial de los estudiantes más motivados o aquellos que presentan AACCCII. Cabe destacar que estas actividades deben ser acordes con el desarrollo de otras medidas curriculares y organizativas del centro y se deberán incluir en las programaciones didácticas de cada materia. Es importante tener en cuenta que estas deben responder a los intereses del alumnado y estar en completa armonía con el entorno sociocultural de estos.

3.2. Destinatarios del programa

El objetivo principal de los programas de profundización es proporcionar al alumnado la oportunidad de profundizar en algún área o áreas específicas de su interés para que de esta forma se desarrollen potencialmente sus habilidades y talento.

Una de las finalidades de la propuesta educativa descrita en este capítulo es brindarles a todos los estudiantes la posibilidad de participación, garantizando así el desarrollo de su potencial y talento y beneficiándose de un ambiente de aprendizaje enriquecedor y diverso. Esto incluye tanto al alumnado diagnosticado con AACCCII como al alumnado especialmente motivado por el aprendizaje, dándole a esta propuesta el mayor grado de inclusividad existente. Es fundamental tener en cuenta que un programa de profundización significa que los profesores especialistas deben trabajar para adaptarlo a las necesidades de todos los estudiantes, incluidos aquellos con NEAE. No se modifican en ningún momento los criterios de evaluación ni los objetivos curriculares, sino que estos se amplían, se enriquecen. Además, el alumnado trabajará diversas habilidades sociales basadas en la colaboración, trabajo en equipo, asertividad, empatía y respeto hacia la diversidad, componentes esenciales para prosperar en la sociedad actual.

3.3. Ejemplificación de la propuesta

La propuesta educativa, de forma ejemplificada, se basará en la asignatura de Lengua Castellana y Literatura en el primer curso de Educación Secundaria Obligatoria, aunque el programa se caracteriza fundamentalmente por poseer un componente de interdisciplinariedad en el que todas las materias pueden llegar a ser partícipes. Esto quiere decir que los programas de profundización que se desarrollen en la misma línea de este proyecto se pueden llevar a otras áreas y materias de especialización concretas. Tras llevar a cabo una exhaustiva revisión bibliográfica centrada en las

competencias específicas, los criterios de evaluación y saberes básicos de la materia descritos en la LOMLOE, y en concordancia con el Modelo de Enriquecimiento Triádico de Joseph Renzulli de 1992, se ha llegado a la conclusión de que la creación de un periódico escolar digital cuenta con una serie de características en su producción perfectamente válidas para dar una respuesta sólida al problema planteado con anterioridad: la poca atención que existe en el alumnado con NEAE por AACCCII.

En primer lugar, permite desarrollar las habilidades comunicativas del alumnado a través de la escritura, redacción y edición de artículos, entrevistas, crónicas y otras posibles secciones que pueden formar parte de periódico. Asimismo, tendrán que practicar la ortografía, gramática y sintaxis, lo que les ayudará a mejorar la competencia lingüística. Por otro lado, esta puede ser una excelente herramienta para la participación de todas las demás asignaturas en el proyecto de forma absolutamente transversal. Los estudiantes podrán crear secciones específicas de cada materia, brindándoles la oportunidad de volcarse en sus áreas de interés. De esta forma, el alumnado diagnosticado con AACCCII o altamente motivado podrá encontrar en el periódico una plataforma para explorar, fomentado así la conexión entre distintas áreas de conocimiento y mejorando el aprendizaje significativo.

Además, el periódico escolar es una herramienta pedagógica que permite la creación de un ambiente de aprendizaje más activo y participativo. El alumnado participante podrá trabajar en equipo, cooperar y establecer objetivos comunes para lograr un producto final de calidad. También podrá asumir roles específicos en la elaboración del periódico, como periodistas, editores, diseñadores, fotógrafos, investigadores, etc., lo que les permitirá desarrollar habilidades de liderazgo y responsabilidad y les facilitará a los estudiantes desarrollar potencialmente su capacidad crítica y creatividad, al tener que contrastar diversas fuentes de información y analizar distintos puntos de vista. Esto está estrechamente relacionado con las bases principales del Modelo de Enriquecimiento Triádico de Renzulli (1992), las cuales son la investigación, la creatividad y la motivación. Aumentando oportunidad de crear un proyecto tangible, concreto y ajustado a sus necesidades educativas y centros de interés, compartiendo su trabajo con una audiencia amplia, lo que seguro que aumentará su autoestima y confianza en sí mismos.

3.4. Objetivos

Los objetivos a perseguir con la implantación del programa serían:

- Asesorar a toda la comunidad educativa sobre los programas de profundización curricular.
- Proporcionar una respuesta educativa específica diferenciada a las AACCCII.
- Promover la transversalidad en el currículum educativo.
- Estimular la creatividad, el pensamiento crítico y la calidad educativa.

3.5. Proceso de selección de los destinatarios

Tras la incorporación reciente del alumnado de 1 de ESO desde la etapa de Primaria y después de las revisiones psicopedagógicas pertinentes, usando conjuntamente el WISC-V (2014), el BADyG-M (Yuste, Martínez y Galve, 2007), el Autoconcepto Forma – A o AFA (Musitu, García y Gutiérrez, 1997), el PIC-J o Prueba de Imaginación Creativa (Artola, T., Ancillo, I, Mosteiro, P. y Barraca, J. ,2004), el Test de Torrance de Pensamiento Creativo o TTCT (1966) o el Test de Creatividad de Guilford (1967) podríamos confirmar los sujetos que van a ser receptores del programa de profundización. Es importante enfatizar que lo anteriormente mencionado es una simple evocación para la evaluación de niños y niñas con superdotación o talento(s).

3.6. Temporalización

Se estipularán 5 sesiones previas en septiembre para informar y formar a todos los agentes involucrados (directivos, especialistas, claustro de profesores y familias). En la última semana de ese mismo mes dará inicio con 2 sesiones semanales de una hora en la asignatura de Lengua y Literatura Castellana. Con lo cual, habrá un total de 32 sesiones, 8 correspondientes a las actividades de Tipo I, 8 para Tipo II y 16 para Tipo III.

3.7. Algunos ejemplos de las actividades tipo

Tipo I: Motivadoras, visitas de periodistas, salidas a programas de radio, de televisión, canales de YouTube, Facultad de periodismo.

Tipo II: Talleres más específicos como de fotografía, de video, de redacción periodística, diseño y maquetación.

Tipo III: Publicación del periódico digital.

3.8. Recursos humanos y materiales

Se contará con especialistas en lengua, idiomas, tecnología, equipo de orientación especialista en AACCII y medios específicos como salas de audiovisuales, multimedia junto a una bibliografía ampliada y didáctica.

3.9. Evaluación

Aunque los criterios de evaluación establecidos por la normativa vigente no pueden modificarse, la evaluación del programa brinda información valiosa que permite realizar ajustes y mejoras, favoreciendo así el aprendizaje y desarrollo pleno de los alumnos participantes. Trimestralmente evaluados con tres rúbricas adaptados a profesorado, alumnado y familias, además de las sesiones de evaluación ordinarias de los equipos docentes.

4. CONCLUSIONES Y VALORACIONES PERSONALES

A lo largo del presente capítulo hemos explorado y analizado el mundo de los niños y niñas con AACCII, centrándonos en la forma de cubrir sus necesidades educativas de la mejor manera posible y en función a las demandas actuales. Gracias a la bibliografía empleada, la legislación vigente en Andalucía y la experiencia poseída en este campo, podemos llegar a extraer una serie de conclusiones. En primer lugar, cabe destacar la imperiosa necesidad de enriquecer y promover una educación integral e inclusiva acorde a las necesidades de cada alumno o alumna. Para ello, la creación de programas de profundización curricular ofrece una excelente respuesta al alumnado diagnosticado con AACCII, con talento o altamente motivado. Por otro lado, nos hemos percatado de que estos programas deben ser caracterizados por tener un diseño y estructura medianamente flexible, que vaya adaptándose a los desafíos diarios que seguro aparecerán a lo largo de la implantación de este. Se debe garantizar ofrecer una experiencia de aprendizaje inmersiva, dotada de contenidos enriquecidos, estrategias pedagógicas diferenciadas, recursos educativos adecuados y evaluaciones formativas para garantizar un aprendizaje significativo, coherente, real.

No podemos dejar atrás la importancia de la formación del equipo docente, siendo algo crucial para el correcto funcionamiento de los diversos programas y la consecución de una buena práctica docente. Esto no sólo mejorará los procesos de enseñanza y aprendizaje sino también la adaptación a los continuos cambios

educativos, ya sean leyes, metodologías y recursos pedagógicos. Al reflexionar sobre el impacto real que supondría la implementación de un programa de profundización curricular para el alumnado con AACCCII o altamente motivado, debemos recordar lo que Albert Einstein (s.f.) dijo una vez: "Todos somos genios. Pero si juzgas a un pez por su habilidad de trepar árboles, vivirá toda su vida pensando que es un estúpido". La propuesta descrita en el presente capítulo busca brindar la oportunidad de descubrir y nutrir el potencial único de cada uno, permitiéndoles alcanzar y desarrollar todo su talento. Al ofrecer un entorno educativo enriquecido y desafiante, se les concede a estos estudiantes un espacio para florecer, superar barreras y dejar una huella duradera en el mundo. La puesta en marcha de este programa no solo es una necesidad, sino un deber moral para garantizar que cada persona tenga la oportunidad de brillar con todo su esplendor.

5. REFERENCIAS

Artola, T., Ancillo, I, Mosteiro, P. y Barraca, J. (2004). *PIC. Prueba de Imaginación Creativa*. Madrid: TEA, Ediciones.

Calero García, M. D., García Martín, M. B., & Gómez Gómez, M. T. (2007). *El alumnado con sobredotación intelectual: conceptualización, evaluación y respuesta educativa*. Sevilla: Junta de Andalucía, Dirección General de Participación y Solidaridad en la Educación, 2007.

García-Barrera, A., & De la Flor, P. (2016). Percepción del profesorado español sobre el alumnado con altas capacidades. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 42(2), 129-149.

Guilford, J. P. (1967). *The nature of human intelligence*. New York: McGraw-Hill, New York.

INSTRUCCIONES de 8 de marzo de 2017. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*. Recuperado de: <https://www.adideandalucia.es/normas/instruc/Instrucciones8marzo2017ActualizacionProtocoloNEAE.pdf>

Martín, J., & González, M. (2000). *Alumnos precoces, superdotados y de altas capacidades*. España: Secretaría General Técnica. Centro de publicaciones.

Musitu, G., García F. & Gutiérrez M. (1997) *Autoconcepto Forma A (A.F.A). Manual*. Madrid: TEA Ediciones.

National Association for Gifted Children (2019). *Key considerations in identifying and supporting gifted and talented learners*. Posición de marzo de 2019. National Association for Gifted Children. Recuperado de: <https://nagc.org/page/what-is-giftedness>

Orden de 30 de mayo de 2023. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, número 104 - Viernes, 2 de junio de 2023*. Recuperado de: https://www.juntadeandalucia.es/eboja/2023/104/BOJA23-104-00289-9727-01_00284752.pdf

Renzulli, J. (1978). Teoría de los tres anillos. *Instituto de investigación para la educación de alumnos superdotados de la universidad de connecticut de Estados unidos*. Estados Unidos: Piaget.

Renzulli, J. S. & Reis, S.M. (2016). *Enriqueciendo el currículo para todo el alumnado*. Madrid: Apeiron Ediciones.

Renzulli, J. S., & Reis, S. M. (1992). El modelo de enriquecimiento triádico/puerta giratoria: un plan para el desarrollo de la productividad creativa en la escuela. *In Desarrollo y educación de los niños superdotados* (pp. 261-304). Amarú.

Subotnik, R., Olszewski-Kubilius, P. & Worrell, F. C. (2011). Rethinking giftedness and gifted education: A proposed direction forward based on psychological science. *Psychological science in the public interest*, 12(1), 3-54. <https://doi.org/10.1177/1529100611418056>.

Wechsler, D. (2015). WISC-V. *Escala de inteligencia de Wechsler para niños-V*. Madrid: Pearson (Edición original, 2014).

Yuste, C., Martínez, R. & Galve, J. L. (2007). *Manual técnico. Batería de aptitudes diferenciales y generales*. BADYG-M. Madrid: CEPE.

LOS SERVICIOS SOCIALES DE ATENCIÓN PRIMARIA EN LA REDUCCIÓN DE LAS DESIGUALDADES EDUCATIVAS

Sergio Sánchez-Castiñeira

Universidad de Barcelona

1. INTRODUCCIÓN

El sistema educativo representa una de las instituciones clave de las democracias liberales porque se considera el principal instrumento para favorecer el principio de igualdad de oportunidades (Bonal, 1998). Sin embargo, existen otros planteamientos que relacionan el sistema educativo con la reproducción de las desigualdades sociales y con que las clases dominantes mantengan el poder. En efecto, se señala que a menudo estudiantes capacitados de clases obreras o de determinados colectivos socioculturales no consiguen los objetivos educativos que se les plantean, de forma que la escuela representa una institución que consolida al tiempo que legitima la falta de ascenso social (Bourdieu, 1997). Algunos colectivos también pueden perder oportunidades educativas porque no disponen de las condiciones materiales o porque no pueden asumir los costes implícitos y explícitos que exige la escuela, más allá de que el sistema educativo, formalmente, se presente como gratuito. De esta forma, muchos niños y niñas no están en igualdad de oportunidades educativas debido a que sus familias no pueden proporcionarles un hogar con espacio suficiente para estudiar o no pueden costear determinadas actividades educativas (excursiones, refuerzo escolar, actividades deportivas y culturales, material escolar, etc.) (OECD, 2022).

Los servicios sociales de atención primaria representan un sector del estado del bienestar que tienen la finalidad de “asegurar el derecho de las personas a vivir dignamente durante las etapas de su vida a través de la cobertura de sus necesidades básicas y de las necesidades sociales, en el marco de la justicia social y del bienestar de las personas (art. 3 de la Ley 12/2007 de servicios sociales del Parlamento de Cataluña). Este sector se despliega a través de oficinas de servicios sociales territorializadas, que cuentan fundamentalmente con trabajadoras sociales, educadoras sociales y personal administrativo. Los servicios sociales se distribuyen de forma territorial porque se considera que deben “promover la cohesión y la resolución comunitaria de las necesidades sociales, mediante políticas preventivas y comunitarias en todo el territorio” (art. 4).

En la práctica, la falta de recursos suficientes, la presión asistencial y la preponderancia de la lógica de la urgencia ha llevado a que la intervención de

servicios sociales con las escuelas deje de lado la dimensión educativa para priorizar la gestión de los riesgos sociales de la infancia (Gillies, 2008). Los servicios sociales a menudo tienden a ocuparse de aquellas manifestaciones más graves de desventaja infantil, que están relacionadas con la posibilidad de negligencia familiar, maltrato o abusos (Mayordomo y Millán, 2017; Sánchez-Castiñeira, 2023). Por otra parte, la investigación de vertiente más educativa sobre la relación entre la escuela y los servicios sociales ha tenido fundamentalmente por objeto el tema del absentismo escolar, el abordaje del absentismo escolar (protocolos, programas y propuestas de intervención), la participación de las familias y la comunidad, y el trabajo en red (Varela, 2010).

El presente capítulo explora un aspecto poco estudiado hasta el momento, que tiene que ver con la interacción entre escuela y servicios sociales en la responsabilidad compartida de compensar las privaciones económicas de las familias para favorecer la igualdad de oportunidades educativas. Para ello, en primer lugar, se analiza de forma crítica la perspectiva de los SSAP sobre el papel actual de las escuelas en la inclusión y la igualdad sociales. Segundo, se explican diferentes estrategias de los SSAP para tratar de maximizar las oportunidades educativas de la infancia socialmente vulnerable.

2. MÉTODO

Esta investigación se basa en 17 entrevistas semi-estructuradas individuales y ocho grupos de discusión (28 personas participantes en dos grupos cada una) realizados en 2014-2015 a trabajadoras sociales de los servicios sociales de atención primaria de la ciudad de Tarragona. La muestra de personas entrevistadas tiende a reflejar el universo de trabajadoras sociales en España, que está mayoritariamente formado por mujeres de entre 30 y 50 años nacidas en España (CGTS, 2022).

Las entrevistas individuales se orientaron a comprender qué manifestaciones de pobreza o privación material se enfrentaban las familias usuarias, cómo las profesionales definían estas situaciones y qué acciones e instrumentos movilizaban para atenderlas (Saraceno, 2002). Seguidamente, durante los grupos focales, se leyeron extractos significativos de las entrevistas, cuyas ideas y conclusiones fueron aclaradas, matizadas y desarrolladas por el grupo (Morgan, 1996). El análisis de los datos se realizó a través de un software informático que permitió la generación de nuevos conceptos en interacción con una lista temática previamente elaborada desde el marco teórico (Ritchie, Lewis, McNaughton y Ormston, 2014). Para este capítulo,

se han analizado aquellos de entrevistas y grupos focales a los que se le habían asignado códigos asociados a la infancia, las escuelas, y las intervenciones socioeducativas.

3. RESULTADOS

Básicamente, el objetivo de los servicios sociales es la atención a las necesidades personales y sociales para la promoción de una vida digna (Pelegrí, 2015). Este encargo se materializa a través profesionales del trabajo y de la educación sociales que, normativamente, enmarcan su acción en términos de igualdad de oportunidades y justicia social (Lima, 2016). De esta forma, la mirada desde los servicios sociales básicos puede reconocer la existencia de grupos específicos especialmente desfavorecidos en las escuelas y la falta de acción de los centros educativos. Este es el relato de una trabajadora social en un barrio especialmente desfavorecido:

La escuela tiene muchas dificultades. Los niños no pueden seguir luego el instituto. La institución es incapaz de ayudarlos. [...] También desde el Plan de Desarrollo Comunitario trabajábamos contra el absentismo escolar y, luego, era la escuela la que expulsaba a los niños. Nos decía: “Ah, es que no tenemos otra opción, qué hacemos? (TS1- Entrevista individual)

Las profesionales de servicios sociales no solo identifican el papel ineficaz de algunas escuelas en términos de igualdad de oportunidades, sino que reconocen que estas instituciones también pueden ser en sí mismas generadores de desigualdad y marginalidad. Una de estas prácticas excluyentes consiste en la exigencia por igual a todas las familias de pagos económicos para tarea y material básico de la escuela, ignorando que puede haber algunas familias que no las puedan asumir. Esta práctica discriminatoria puede acentuarse cuando desde la institución se interpretan las carencias económicas de las familias como defectos morales individuales (Hasenfeld, 2000). Entonces la escuela puede responder a esta aparente falta de colaboración de algunas familias se a través de culpabilizar y exponer a los padres y de penalizar directamente al niño, que queda excluido algunas actividades. Esta exclusión tiene efectos negativos para el niño no sólo a nivel educativo sino también a nivel relacional (Ridge, 2010). La siguiente cita muestra estos aspectos y también que estas prácticas excluyentes y estigmatizadoras pueden acentuarse cuando la coordinación con los servicios sociales de atención primaria no es eficaz, puesto que la escuela tarda en informar a servicios sociales de estos casos a través de las comisiones conjuntas que se realizan de forma periódica:

El colegio no dispone de ayudas económicas. El colegio incluso a veces ataca a la mamá y al niño porque no lleva chándal al colegio. Y hay cosas más graves que el chándal. Niños que no tienen pagado el material escolar normalmente se le niega las excursiones. Al final, en no sé cuál comisión, después de no sé cuántos avisos y notas en la agenda, nos viene el colegio a nosotros y nos dice el niño quizás no tiene dinero. Esto después de un proceso de estigmatización brutal.[...] (TS2- Entrevista individual)

En otras ocasiones, las familias sufren procesos de exclusión social en parte motivados por las prácticas cotidianas en los servicios de empleo, de salud o de educación. En efecto, un agente como la escuela puede discriminar a las familias en base a su pobreza. En este caso, la profesional de servicios sociales puede tratar de defender con éxito los derechos más básicos de las familias (*advocacy*) (Wilks, 2021). Esto seguramente es posible porque la profesional conoce la realidad de las familias empobrecidas y, al mismo tiempo, se encuentra en una relación de poder más igualitaria ante la escuela.

Se resienten en actividades extraescolares, mucho. También, si no pagan las cuotas, en la escuela pública, no les dan el material escolar, las fichas, para hacer los deberes en casa. Tampoco pueden ir a las excursiones. Yo llamo muchas veces a la escuela. Tiene una visión que no es. Ellos piensan que la gente no lo hace porque no quiere: “¿Quién no tiene 10 euros para pagarlo?” Y yo les digo: “Pues hay mucha gente que no los tiene. Estos 10 euros lo necesitan para comer 4 días. (TS3- Entrevista individual).

Los servicios sociales básicos tienen el mandato legal de atender las necesidades socioeconómicas de la población (Ley 12/2007, de 11 de octubre, de Servicios Sociales), pero al mismo tiempo padecen los déficits de un sistema de bienestar donde las políticas contra la pobreza para las personas en edad de trabajar son residuales (Aguilar, 2013). En la práctica, las prestaciones económicas de servicios sociales son altamente selectivas e incorporan valoraciones profesionales complejas, entre las cuales se encuentra la percepción que la persona beneficiaria maximizará la utilidad de la prestación (Sánchez-Castiñeira, 2021). Respecto al apoyo de los servicios sociales de atención primaria a las familias en el ámbito educativo, esto significa que las profesionales pueden seleccionar a aquellas familias que poseen el capital cultural para apreciar y saber beneficiarse de la educación (Bourdieu, 1997),

así como para poder interpretar el contexto educativo local de forma que identifique los efectos negativos de la segregación escolar en el sistema educativo actual.

Hemos ayudado a que el niño vaya a un casal de Cáritas, donde la misma madre había colaborado. A nivel de verano, el niño el año pasado fue a un casal de la Fundación de Suriana, donde comía y almorzaba. [...] Ahora a la madre le preocupaba tener que pasar al niño a una escuela pública, que se manejase con según qué influencias (con niños marroquíes, colombianos...). Ellos eran de la India, tenían una frutería, eran gente trabajadora, una familia media. Ella tenía mucha preocupación por la educación de su hijo. (TS4- Entrevista individual).

También existen acciones proactivas por parte de SSB para llegar a las familias con dificultades (HM Government, 2006). Una de estas intervenciones consiste en la presencia regular de los educadores de servicios sociales en las escuelas (Pelegrí, 2015). Debido a que las situaciones socioeconómicas y las capacidades y estados de ánimo de las familias vulnerables pueden ser altamente fluctuantes (Laparra y Pérez, 2008), una intervención de los profesionales que pretenda ser verdaderamente proactiva debe incorporar un ofrecimiento de ayuda continua y bastante incondicional. Sin embargo, la falta de recursos humanos puede minar este esfuerzo por llegar a las familias con más dificultades, puesto que recibir el apoyo puede depender nuevamente en la capacidad de las familias para sostener este apoyo.

Soy referentes de colegios también. También hacemos el proyecto el educador en la escuela. Las familias piden hablar con el educador. A menudo lo hacen para solicitar el Dinem la l'escola (la beca comedor). Si tienen profesional (expediente abierto en servicios sociales) yo lo derivo. Si no, les hago yo misma la acogida (pido la documentación y tal). Pero si tienen más cosas, ya le digo que vaya a la TS de acogida directamente. A veces no te acaban de traer la documentación. No sé, yo tampoco les voy detrás. No tengo tanto tiempo. (TS5- Entrevista individual).

El contexto de intervención dominante en servicios sociales tiende a estructurarse a partir de intervenciones individualizadas que puede omitir la existencia de dinámicas sociales desigualitarias y opresivas. En los servicios sociales de atención primaria, la falta tiempo para establecer vínculos de confianza con los usuarios, junto con la escasez y poco adecuación de las prestaciones y servicios, pueden orientar la práctica profesional hacia su vertiente más punitiva y poco eficaz (Sánchez-Castiñeira, 2020). De esta forma, al mismo tiempo que la escuela puede reproducir la desigualdad de oportunidades y la discriminación de determinados colectivos, las intervenciones

sociales pueden en cierta forma penalizar por ello a los propios colectivos más desfavorecidos (adding insult to injury) (Fraser, 1995):

En Marruecos, no es importante el tema de la escuela, y con los gitanos ni te cuento. El tema del absentismo es horrible. No hay manera, ya te puedes poner como quieras. Las ayudas te funcionan una temporada, pero cuando ven que ya tienen la ayuda vuelven. Y es amenaza, les dices: “O te pones las pilas o te quito el Pirmi [la renta mínima de inserción]. (TS6- Grupo focal).

5. CONCLUSIONES

Este capítulo ha identificado aquellas prácticas de los servicios sociales de atención primaria que tratan de paliar las desigualdades y las privaciones educativas que sufren algunas familias a causa de la falta de ingresos. Los servicios sociales se demuestran como un agente clave del territorio en comprender el carácter multidimensional de la pobreza y, más concretamente, sus efectos sobre las oportunidades y el bienestar educativos de la infancia. Las intervenciones de los servicios sociales en este sentido pueden ser de dos tipos. Por un lado, los servicios sociales pueden concienciar a las instituciones educativas sobre la imposibilidad (y no “falta de interés”) de algunas familias de hacer frente a los diferentes costes económicos que la escuela exige. Asimismo, servicios sociales, en ocasiones, identifica e interfiere sobre los procesos de degradación y estigmatización que pueden sufrir algunos niños por parte del propio sistema educativo.

Desgraciadamente, este tipo de intervención se realiza de forma esporádica o a iniciativa (e indignación) personal, y no parece cambiar algunas dinámicas socialmente excluyentes de las escuelas. Por otro lado, los servicios sociales en ocasiones tramitan prestaciones que compensan los déficits del propio sistema educativo para establecer una educación gratuita *de facto*. Este mecanismo resulta insuficiente e ineficaz porque las prestaciones económicas actuales que gestionan los servicios sociales tienden a ser altamente selectivas y discrecionales (Sánchez-Castiñeira, 2020). Además, la gestión de estas ayudas desgasta a las profesionales debido a la sobrecarga de criterios e ininterpelaciones administrativas (Mayordomo, 2023).

Este estudio demuestra, primero, a la necesidad que la perspectiva inclusiva y empoderadora de los servicios sociales esté presente en las escuelas. En este sentido, los servicios sociales deberían dejar de realizar las funciones de “último nivel de

atención” del sistema educativo (Aguilar, 2013). En esta línea, se podría institucionalizar un “sistema intersectorial socioeducativo” (Pelegrí, 2015). En segundo lugar, resulta necesaria una política de garantía de ingresos de las familias a nivel autonómico o estatal que, para algunas situaciones específicas de infancia, podría ser complementada a nivel local por un sistema más objetivo y eficiente de gestión de prestaciones (Manzano, 2020).

6. REFERENCIAS

- Aguilar, M. (2013). Los servicios sociales en la tormenta. *Documentación social*, 166, 145-167. Obtenido de: <https://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/115192/1/628394.pdf>
- Bertaux, D. (2010). *Le récit de vie. L'enquête et ses méthodes*. Paris: Armand Colin.
- Bonal, X. (1998). *Sociología de la educación*. Barcelona: Paidal.
- Bourdieu, P. (1997). *Capital Cultural, Escuela y Espacio Social*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- Consejo General del Trabajo Social (2022). *IV Informe sobre los servicios sociales en España y la profesión del trabajo social*. Madrid: CGTS
- Fraser, N. (1995). From Redistribution to Recognition? Dilemmas of Justice in a ‘Postsocialist’ Age. *New Left Review*, 212, 68-93
- Gillies V. (2008). Childrearing, class and the new politics of parenting. *Sociology Compass*, 2 (3), 1079–1095. <https://doi.org/10.1111/j.1751-9020.2008.00114.x>
- Laparra, M. and Pérez, B. (2008). *Exclusión social en España. Un espacio diverso y disperso en intensa transformación*. Madrid: Fundación Foessa.
- Lima, I. (2016). Definició Global del Treball social a Melbourne (2014). *Revista de Treball Social*, 207, 143-151.
- Morgan, D.L. (1996). Focus Groups. *Annual Review of Sociology*, 22, 129-152. <https://doi.org/10.1146/annurev.soc.22.1.129>
- OECD. (2022). *Education at a glance. OECD indicators*. Paris. OECD Publishing
- Manzano, M. (2020). *Prestacions econòmiques, serveis socials i ens locals després del Coronavirus*. Obtenido de: <https://lleientgel.cat/prestacions-serveis-socials-ens-locales-coronavirus/>
- Mayordomo, E. y Millán, X. (2017). Límites y retos en la garantía de derechos de la infancia en Cataluña. Una aproximación desde el ámbito municipal. *Zerbitzuan*, 63, 75-88. <http://www.zerbitzuan.net/documentos/zerbitzuan/Zerbitzuan63.pdf>
- Mayorodomo, E. (2023). La prescripció social o com garantir la participació dels infants vulnerats en les extraescolars. *Educació 360*. Obtenido de:

<https://www.educacio360.cat/la-prescripcio-social-o-com-garantir-la-participacio-dels-infants-vulnerats-en-les-extraescolars/>

Pelegrí, X. (2015). Repensant la política de serveis socials per a un canvi d'època. *Pedagogia i Treball Social* 4(1), 51-73.

<https://raco.cat/index.php/PiTS/article/view/309477>

HM Government (2006). *Reaching Out: An Action Plan on Social Exclusion*. London: Cabinet Office. Obtenido de:

https://www.bristol.ac.uk/poverty/downloads/keyofficialdocuments/reaching_out_full.pdf

Ridge, T. (2010). *Living with poverty. A review of the literature on children's and families' experiences of poverty*. London: Department for Work and Pensions. Obtenido de:

<http://www.bris.ac.uk/poverty/downloads/keyofficialdocuments/Child%20Poverty%20lit%20review%20DWP.pdf>

Ritchie, J., Lewis, J., McNaughton, C. and Ormston, R. (ed.) (2014). *Qualitative research practice. A guide for social science students and researchers*. London: National Center for Social Research

Sánchez-Castiñeira, S. (2020) Dinámicas organizativas constrictivas en los servicios sociales en España. *Cuadernos de Trabajo Social*, 33(1), 259-270.

<https://doi.org/10.5209/cuts.65918>

Sánchez-Castiñeira, S. (2021). *El trabajo social en acción. Práctica profesional en los servicios sociales básicos*. Barcelona: Colegio Oficial de Trabajo Social de Cataluña. Obtenido de:

https://www.tscat.cat/download/web/2022/Gener/Monografic_X%20Dolors%20Arteman_castell%C3%A0_web.pdf

Sánchez-Castiñeira, S. (2023). Un análisis institucional de la relación entre los servicios sociales de atención primaria y las escuelas infantiles. *Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social*, 30(1), 106-129.

<https://doi.org/10.14198/ALTERN.21965>

Saraceno, C. (2002). *Social assistance dynamics in Europe. National and local poverty regimes*. Bristol. The Policy Press.

Varela, L. (2010): La Educación Social y los Servicios Sociales en los procesos de desarrollo comunitario: revitalización del trabajo en red". *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 17, 137-148. Obtenido de:

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=135013577011>

Wilks, T. (2012). *Advocacy and social work practice*. Milton Keynes: Open University.

PRÁCTICAS DE TRABAJO SOCIAL POTENCIALMENTE TRANSFORMADORAS EN CONTEXTOS INSTITUCIONALES RESTRICTIVOS

Sergio Sánchez-Castiñeira
Universidad de Barcelona

1. INTRODUCCIÓN

Los servicios sociales de atención primaria en España representan la última red de protección pública de atención a las necesidades básicas de las familias empobrecidas. Sin embargo, el sistema carece de recursos suficiente y tiende a ser altamente selectivo y discrecional, produciendo incertezas e ineficiencias en la asignación de recursos (Aguilar, 2013). Unas condiciones organizativas de falta e inadecuación de recursos, en el marco de un contexto ideológico más amplio de individualización de la desigualdad social, en ocasiones favorece que las personas usuarias vivan experiencias y realidades de opresión (Sánchez-Castiñeira, 2020a).

De todos modos, las acciones de las instituciones no están completamente determinadas y pueden derivar en actuaciones de resistencia o de cooperación por parte de trabajadoras sociales y usuarios que contrarresten las dinámicas organizativas más dominantes de opresión (Foucault, 1989). En realidad, los servicios sociales deben considerarse un espacio material y simbólico complejo con influencia de diferentes actores y organismos, y en el cual confluyen diversos marcos regulativos, normativos y cognitivos pueden superponerse, competir o complementarse (Sánchez-Castiñeira, 2021). De hecho, las principales organizaciones y asociaciones profesionales del trabajo social manifiestan que los principios básicos del trabajo social son la justicia social, los derechos humanos, la responsabilidad colectiva o el respeto por la diversidad (International Federation of Social Workers, 2012). En este sentido, los servicios sociales están gestionados profesionales del trabajo social y la educación social, que acumulan experiencias, habilidades y vocación en la atención de situaciones de necesidad y desesperación que los usuarios presentan de forma cotidiana.

Ferguson y Woodward (2009) identifican que, aún en un contexto económico e ideológico neoliberal de fuertes recortes en las políticas contra la desigualdad, desde los servicios sociales y el trabajo social se han producido diferentes tipos de intervenciones transformadoras. Primero, las prácticas tecnocráticas y de la nueva

gestión dominante en ocasiones han cedido en favor de perspectivas más holísticas, basadas la relación, el proceso y los valores. Segundo, las trabajadoras sociales a veces reinterpretan e incluso ignoran determinadas normativas consideradas injustas en beneficio de los usuarios. Tercero, las trabajadoras sociales pueden situarse en una situación de horizontalidad con los usuarios, de forma que incorporen efectivamente en las intervenciones sociales sus experiencias y reivindicaciones. En último lugar, la perspectiva y la práctica comunitarias deben retomar un lugar destacado en trabajo social a causa de la capacidad que tiene de cambio colectivo y estructural. Por otra parte, Pentaraki (2019) resalta cierta iniciativa y capacidad de las trabajadoras sociales para confrontar decisiones o normativas de recorte de derechos sociales que pueden producirse a nivel interno y externo de la organización.

Este capítulo pretende identificar aquellas prácticas de las trabajadoras sociales con un carácter más transformador que se han podido producir en un contexto especialmente restrictivo, como es el de los servicios sociales de atención primaria de Tarragona durante los años 2015 y 2016.2.

2. METODOLOGÍA

Los datos de este capítulo se han obtenido a través de 17 entrevistas individuales y ocho grupos de discusión realizados en 2014-2015 a trabajadoras sociales de los servicios sociales de atención primaria de la ciudad de Tarragona. Las personas participantes representan la mayoría de las profesionales del trabajo social en España, en cuanto son mujeres de origen nacional entre 30 y 50 años (CGTS, 2022).

Al mismo tiempo, la muestra escogida para este trabajo ha buscado diversidad interna en términos de barrio de trabajo (centro-periferia), de equipo funcional dentro de los servicios sociales (“Acogida”, “Inclusión” y “Socioeducativo”) y de años y tipos de experiencia laboral. El objetivo de la recogida de datos ha sido comprender la diversidad de prácticas cotidianas de las trabajadoras sociales en primera línea de acción teniendo en cuenta el contexto ideológico, normativo y organizativo de los servicios sociales (Sánchez-Castiñeira, in press). Los relatos precisos de las prácticas muestran cómo las trabajadoras sociales categorizan las causas de la pobreza, qué perfiles de personas definen cómo necesitadas y cuáles intervenciones se consideran oportunas dentro de este marco institucional restrictivo (Saraceno, 2002).

Los resultados de este capítulo se han producido a partir de la transcripción y análisis de las entrevistas individuales y los grupos focales. Más concretamente, los

conceptos emergen de un análisis con software informático que consiste en la confrontación de los relatos de las trabajadoras sociales con un listado de categorías elaborado a partir de la revisión previa de la literatura. Esta investigación se realiza en un momento y en un contexto local de servicios sociales especialmente afectados por los recortes en prestación económicas y por una fuerte presión asistencial de familias empobrecidas (Sánchez-Castiñeira, 2021). De esta forma, el caso en cierta forma extremo de Tarragona permite identificar qué prácticas de trabajo social pueden generarse de apoyo a las familias como respuesta a unas condiciones de máxima restricción en los servicios sociales (Yin, 2014).

3. RESULTADOS

La crisis económica iniciada en 2008 afectó a capas sociales que hasta el momento habían disfrutado de un relativo estatus de clase media (Marí-Klose y Martínez, 2016). Para ellas los servicios sociales representan un recurso estigmatizado asociado a población en situaciones de marginalidad que implica importantes costes emocionales y relacionales (Paugam, 2002):

Sienten vergüenza. Les cuesta mucho venir aquí, los hay que han pedido cita dos veces. Entonces cuando vienen, a veces, dicen que no pudieron, pero a veces dicen: “Mira, es que no me atreví” (TS1- Grupo focal).

Por otra parte, en las últimas décadas, se ha producido un cambio ideológico hacia una concepción punitiva de la pobreza, que sitúa las causas de la pobreza en la motivación, la ética, la personalidad o la formación del individuo (Serrano, Artiaga y Fernández, 2012). Esto implica que ser pobre no sólo implica falta de medios económicos, sino también vergüenza y desempoderamiento (Lister, 2004). Además, la ciudadanía puede considerar los servicios sociales como poco eficaces e incluso invasivos de su privacidad:

TS2: Queda mucha [población con necesidades] que ha continuado sin venir, que han tirado de familia, lo ha pasado fatal, y no ha venido a servicios sociales porque son “servicios sociales”.

TS3: Y porque lo que obtendrás de ese espacio tampoco te resolverá la vida. Total que te den una ayuda de urgencia para que puedas comer una semana, no vale la pena.

TS4: Y explicar a un tercero, por muy profesional que sea, pues no. Esto es una barrera.

Todas estas circunstancias condicionan el acceso inicial a los servicios sociales, al mismo tiempo que requiere que las profesionales realicen un trabajo de gestión de las expectativas cuidado y habilidoso para que las familias transiten a un nuevo estado de ánimo que permita la intervención social.

Se ve la gente que viene hundida rápidamente. Casi no pueden hablar al principio, a causa de la vergüenza. Con éstos, empatizo más. Gente que habla de los hijos que no tienen leche. Intentan controlarse mucho al principio. Ves su sufrimiento porque les cuesta hablar, haces un trabajo muy poco a poco, vas viendo hasta que te cogen confianza y te abren las puertas de su corazón, por decirlo de alguna manera, y entonces permiten que les des este apoyo más personal. Es un proceso largo, largo, y sólo si ellos quieren, claro. Hay gente que es su privacidad, o le cuesta más. [...] Ni yo ni nadie le salvaremos la vida, pero es importante que se descargue, desculpabilizarla, decirles que lo está haciendo bien, estando tú sola. (TS5. Entrevista individual).

Ciertamente, las profesionales valoran prioritariamente el trabajo emocional y relacional sobre el posible impacto que tiene su gestión de las prestaciones económicas.

Las entrevistas son a lo que dedico más tiempo, son mi principal herramienta de trabajo (TS2. Entrevista individual).

Las trabajadoras sociales despliegan habilidades técnicas y relacionales, no sin costes emocionales propios, para la realización de un acompañamiento profesional personalizado que respete la autonomía de la persona:

Muchas veces vienen como último recurso y te dicen que ellos ya han hecho lo que han podido, y que ahora eres tú quien se lo tiene que solucionar. Es como un cubo de agua fría que te echan encima. Entonces, claro, yo no les digo que son ellos los que lo tiene que solucionar, porque si lo hago se van, no vuelven y despotrican de servicios sociales. Yo les escucho. [...] Yo trabajo a largo plazo. El clic lo tienen que hacer ellos, yo me siento facilitadora del proceso, que no siempre pasa aunque cuando pasa yo pienso que es porque aún no es el momento. Porque yo creo que es el camino y me equivoco. Y entonces me encanta cuando, llegan, cuando en la

siguiente entrevista me dicen “hemos pensado esto”. Digo: “¡Muy bien!”.(TS6. Entrevista individual).

Por otra parte, el carácter socialmente vulnerable de la población usuaria significa que es muy probable que ya haya experimentado desconsideraciones y humillaciones por parte de otras instituciones públicas (Strier y Biyaman, 2010). Las profesionales de nuevo deben movilizar sus habilidades relacionales, esta vez para pasar de ser percibida como una figura antagonista a convertirse en una aliada sincera. Esto requiere que algunas profesionales son capaces de llevar a la práctica lo que a menudo podría quedarse en un mero principio abstracto del código deontológico, como es el principio de Dignidad: “La persona humana, única e inviolable, tiene valor en sí misma con sus intereses y finalidades” (Art.7.,CGTS, 2012):

TS5: El respeto, dignificar la persona, lo intento mucho.

Entrevistador: ¿y cómo se dignifica a la persona?

TS5: ((Reímos)) no lo sé, valorar mucho las cosas positivas, no tengo nunca prisa por acabar una entrevista, puedo estar una hora y media, me es igual. No me importa. Respeto mucho el tiempo de la persona. Valorar las cosas buenas, sin ser superficial. No decir no pasa nada. Contacto visual. Dar la mano. Que vea que la entiendo, bueno, que puede llegar a entender su situación. Ofrezco mi apoyo, si necesitan en cualquier momento, también atiendo sin visita. No sé, darles la atención que se merecen [...] Si me lo encuentro en la calle me siento a hablar con él un rato (Entrevista individual).

La siguiente trabajadora social muestra otra forma de movilizar el principio de dignidad del usuario. Las profesionales pueden tramitar prestaciones de asistencia social con enorme sensibilidad para proteger lo que consideran unas identidades heridas, al mismo tiempo que se favorece la coparticipación de la familia (Quiroga, Chagas y Duran, 2021):

[En referencia a la nueva pobreza] Intentas darles salidas dignas. Con esta gente desarrollas una forma de acercarte que intentas no ser invasivo. Enfocas las cosas como un derecho susceptible de ser aceptado o no, en lugar de cómo una prestación paliativa a su situación penosa. Haces un papel más de asesor, de orientador. Les dices: “Oye existe un tipo de prestación, a la que tú tendrías derecho, podrías acceder, que va sobre esto. Si te interesa te lo muevo”. Tú te has distanciado del tú no sabes y yo sé, tú no puedes y yo puedo. (TS7. Grupo focal).

El sistema de servicios sociales a veces se presenta a las familias como desigualitario, injusto e, incluso, menudo opresivo (Strier y Binyamin, 2010). Esto lo entienden perfectamente algunas profesionales que (hasta cierto punto) anteponen los intereses y las necesidades de los usuarios determinadas normativas y reglamentos restrictivos, así como a determinadas prácticas dominantes en los servicios sociales. En primer lugar, cabe decir que el propio contexto de los servicios sociales básicos, donde el criterio profesional y personal prevalece sobre los procedimientos compartidos o la supervisión directa por parte de los coordinadores, permite un cierto grado de discrecionalidad (Sánchez-Castiñeira, en prensa) en la distribución de las prestaciones puntuales de emergencia social:

Hay un reglamento de ayudas de urgencias. Pero nosotros tenemos bastante libertad y casi todo lo que se escribe, se informa y tal, se aprueba. No estamos muy supervisados. Casi todo lo que yo diga va a misa (TS1. Entrevista individual).

La renta Mínima de Inserción consiste en una prestación de ingresos mínimos que las trabajadoras sociales de SSP (ámbito local) tramitan pero que finalmente el Departamento de la Generalitat de Catalunya (ámbito autonómico) debe aprobar. Esta prestación incluye requerimientos objetivos que podrían impedir el acceso de población empobrecida. Cuando una trabajadora social experta y comprometida identifica riesgo que la RMI sea denegada en una familia que valora favorable para la intervención, la profesional no se dedica meramente a describir la situación, sino que construye el “caso” a partir de una interpretación de los requisitos que favorecen a la usuaria. Esta decisión profesional también puede venir motivada a partir del principio de Justicia Social (Art.7, CGTS, 2012). Este sería el caso cuando la profesional valora que un requisito que invalida la solicitud no es legítimo en una situación determinada.

Hay fisuras en las normas objetivas de la RMI. Es como todo, uno lo entiende de una manera y otro de otra. Todo depende de la manera como redactas las cosas, y yo intento favorecer al receptor de la ayuda. Hay personas que se lo están currando. (TS9. Entrevista individual).

El procedimiento de tramitación de la RMI atribuye a la profesional la función de verificar que la situación de la usuaria se adecua verdaderamente a los requisitos de la RMI (básicamente por medio del interrogatorio durante la entrevista y de la documentación que el usuario entrega). No obstante, la profesional prefiere gestionar los posibles “fraudes” (o, más bien, desajustes entre requisitos administrativos

estandarizados y situaciones específicas de los usuarios) a través de una perspectiva socioeducativa que tiene como objetivo que las usuarias internalicen el uso adecuado de la prestación:

No lo sé, es que tampoco lo puedes demostrar [que los usuarios digan la verdad cuando solicitan una prestación]. Tienes indicios, pero no es objetivo. Igualmente, si la RMI quería hacer un seguimiento ya hubo un verano que lo hicieron, cuando pidieron pasaportes... Mi trabajo es más concienciarlos de que es una ayuda temporal, que tiene fecha de caducidad, que no les venga por sorpresa, que es una renta mínima, es más concienciar (TS4. Entrevista individual).

Las organizaciones del estado del bienestar no han escapado los efectos de ideología neoliberal de individualización de la pobreza, que tiende a culpabilizar a las personas de su propia situación de privación (Handler y Hasenfeld, 2008). El hecho que las profesionales de servicios sociales tengan por objeto de trabajo cotidiano la atención a las necesidades de los colectivos más vulnerables puede facilitar que en ocasiones comprendan mejor las opciones limitadas que constriñen el día a día de las familias.

Esta circunstancia puede llevar a que las profesionales de servicios sociales puedan defender activamente los derechos de unas familias que se encuentran en una relación de poder desigual ante las instituciones del estado (advocacy) (Wilks, 2012). Sin embargo, esta práctica puede presentar dificultades para las trabajadoras sociales debido a que los servicios sociales tienden a encontrarse en una situación de poder desigual frente, por ejemplo, a las escuelas, puesto que representan un sector del bienestar menor consolidado que el sector educativo (Adelantado, 2007). Por tanto, el hecho de confrontarse abiertamente contra las prácticas de la escuela puede requerir habilidades específicas o un sobreesfuerzo por parte de la profesional, que debe movilizar de forma ostensible sus emociones para enfatizar el carácter justificado de su interpelación (Stets y Turner, 2007). Este es el caso de una trabajadora social especialmente combativa:

Las excursiones valen un euro. Pues cuando las madres pagan el euro, entonces la escuela les dice que el niño no puede ir a la excursión porque debe 10 euros de material. Y el niño llorando. Puesto que, además, lo dicen delante de la clase “tú no puedes venir chato, porque tu mamá no ha pagado el material”. Esto pasa, eh ¡Madre mía! Aquí intervengo, suave. Primero, me enfado mucho. Luego les explico la situación: “Sí, un euro es mucho para ella, pero lo hace para que su hijo pueda ir a la excursión” (TS10- Entrevista individual)

4. CONCLUSIONES

Este capítulo expone aquellas prácticas más capacitadoras para la ciudadanía que las trabajadoras sociales en ocasiones logran implementar en los servicios sociales de atención primaria, dentro un contexto socioeconómico y organizativo especialmente constrictivo. Mayoritariamente, se han identificado intervenciones individualizadas que tratan de paliar los efectos del empobrecimiento familiar. Sin embargo, la falta de un contexto más amplio de garantía de derechos económicos y sociales limita enormemente la eficacia de estas intervenciones (Aguilar, 2013). Otros cambios necesarios del marco institucional de los servicios sociales podrían ser los siguientes (Sánchez-Castiñeira, 2021). Primero, se requeriría una reconfiguración de las funciones que ocupan los servicios sociales en relación con los otros sectores del estado del bienestar (Pelegrí, 2015; Manzano, 2017). Segundo, resultaría necesario institucionalizar en los servicios sociales espacios y tiempos de reflexión y de intercambio colectivos, así como de intervención planificada. Y, tercero, se podría promover (y combatir por) la corresponsabilidad de los diferentes actores de los servicios sociales como gran eje de las intervenciones de transformación y justicia sociales (Ferguson y Woodward, 2009).

5. REFERENCIAS

- Adelantado, J. (2007). Los servicios sociales y la cuarta pata (¿coja?) del estado del bienestar en España. *Mientras tanto* 103, 21-31.
- Aguilar, M. (2013). Los servicios sociales en la tormenta. Documentación social, 166, pp. 145-167. Obtenido de: <https://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/115192/1/628394.pdf>
- Consejo General del Trabajo Social (2012). Código deontológico del Trabajo social. Obtenido : http://www.cgtrabajosocial.es/codigo_deontologico
- Ferguson, I. and Woodward, R. (2009). *Radical Social Work in Practice: Making a Difference*. Bristol: Policy Press.
- Stets, J. and Turner, J. (ed.) (2007). *Handbook of Sociology of Emotions*. New York: Springer.
- Foucault, M. (1989 [1975]). *Vigilar y castigar*. Madrid: Siglo XXI.
- Handler, J. and Hasenfeld, Y. (2008). *Blame Welfare, Ignore Poverty and Inequality*. Cambridge University Press.

- International Federation of Social Workers. (2012). Definición global del Trabajo Social. Obtenido de: <https://www.ifsw.org/what-is-social-work/global-definition-of-social-work/definicion-global-del-trabajo-social/>
- Lister, R. (2004). *Poverty*. Cambridge: Polity Press
- Manzano, M. (2017). *Cap a un nou model de Serveis Socials? millor una reforma en profunditat*. Obtenido de: <https://lleingel.cat/reforma-serveis-socials/>
- Marí-Klose, P. y Martínez, A. (2016). Empobrecimiento en tiempos de crisis: vulnerabilidad y (des)protección social en un contexto de adversidad. *Panorama social*, 22, 11-26.
- Paugam, S. (2002). *La disqualification sociale*. Paris: La Decouverte.
- Pelegrí, X. (2015). Repensant la política de serveis socials per a un canvi d'època. *Pedagogia i Treball Social* 4(1), 51-73. <https://raco.cat/index.php/PiTS/article/view/309477>
- Pentaraki, M. (2019). Practising social work in a context of austerity: experiences of public sector social workers in Greece. *European Journal of Social Work*, 22, 376 - 387. <https://doi.org/10.1080/13691457.2017.1369396>
- Quiroga, V. Chagas, E. y Duran, P. (2021). La participación, el proceso de intervención y la relación profesional. *Revista de Pedagogia i Treball Social*, 10(1), 69-96. https://doi.org/10.33115/udg_bib/pts.v10i1.22607
- Sánchez-Castiñeira, S. (2020) Dinámicas organizativas constrictivas en los servicios sociales en España. *Cuadernos de Trabajo Social*, 33(1), 259-270. DOI: <https://doi.org/10.5209/cuts.65918>
- Sánchez-Castiñeira, S. (2021). *El trabajo social en acción. Práctica profesional en los servicios sociales básicos*. Barcelona: Colegio Oficial de Trabajo Social de Cataluña. Recuperado de https://www.tscat.cat/download/web/2022/Gener/Monografic_X%20Dolors%20Arteman_castell%C3%A0_web.pdf
- Sánchez-Castiñeira, S. (in press). Street-level bureaucrats in the professional context of primary care social services in Spain. *International Journal of Sociology and Social Policy*.
- Saraceno, C. (2002). *Social assistance dynamics in Europe. National and local poverty regimes*. Bristol. The Policy Press.
- Serrano, A., Artiaga, A. and Fernández, C. (2012). Ingenierías de la subjetividad: el caso de la orientación para el empleo. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 138, 41-62.
- Strier, R. and Sharon Binyamin, S. (2010). Developing Anti-Opressive Services for the Poor. *The British Journal of Social Work*, 40(6), 1908–1926, <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcp122>

Wilks, T. (2012). *Advocacy and social work practice*. Milton Keynes: Open University.

Yin, R. (2014). *Case study research*. Los Angeles: Sage.

METODOLOGÍAS ACTIVAS APLICADAS EN FORMACIÓN PROFESIONAL

M.^a José López Martín

Universidad de Málaga

1. INTRODUCCIÓN

El origen de este capítulo que nos ocupa surge de la necesidad de dar a conocer las metodologías educativas innovadoras que se vienen desarrollando en el ámbito de la Formación Profesional, en adelante FP. El contexto es un centro de FP de Málaga, MEDAC, en el Grado Medio de Técnico de Atención a personas en situación de dependencia, en adelante TAPSD, y desde la asignatura de Orientación Profesional. Este ciclo formativo pertenece a la familia de Servicios Socioculturales y a la Comunidad.

Todo esto viene promovido por el cambio que ha supuesto la adaptación de los planes de estudios al Espacio Europeo de grado educación media y superior de FP, lo que en su día ocasionó una reconfiguración de los procesos de aprendizaje y, es por ello que se hizo necesario modificar el currículo, introduciendo nuevos enfoques metodológicos que se adaptan a las nuevas exigencias sociales del alumnado y que propician la adquisición de competencias profesionales.

La introducción del enfoque por competencias, ha supuesto poner la FP a la altura de los nuevos tiempos. Hemos avanzado desde planes de estudios fragmentados en materias disciplinares, hacia planes integrados en módulos interdisciplinares; desde un individualismo docente, a equipos docentes; de la elección magistral, a métodos innovadores; desde el manual único y documentos complementarios, a fuentes de información en tiempo real y recursos didácticos de última generación; del papel del docente transmisor, al docente facilitador; del alumnado pasivo y receptivo, al alumnado activo y constructivo; de la calificación final mediante un examen, a la evaluación holística: evidencias; del aula aislada, a diversos espacios y ambientes; y de la institución académica cerrada, a la comunidad de aprendizaje (López, 2011 pp. 281-282). Este cambio metodológico da prioridad al ejercicio didáctico, donde los contenidos se aprenden con curiosidad, con ganas de saber, formando parte del proceso de enseñanza / aprendizaje como el comienzo de un largo viaje lleno de aventuras y de emociones que nunca acabará.

La orientación profesional es uno de los procesos más complejos por los que atraviesa el alumnado durante su etapa adolescente o de cambios de expectativas vitales y profesionales en caso de edades más adultas. También descubre aptitudes y destrezas individuales de cada persona, con el objetivo de guiar al alumnado hacia la madurez personal, la realización profesional y su inserción en la sociedad. El fenómeno de la globalización y los cambios tecnológicos producidos, exigen un perfil profesional que tenga alta cualificación en nuevas tecnologías.

Este trabajo estudia la formación inicial de profesionales y la importancia de la orientación que reciben, que en nuestro contexto se materializa a través del módulo de Formación y Orientación Laboral, formando parte de todos los ciclos formativos de grado medio y superior. La formación de este módulo está dirigida hacia el campo profesional y la adquisición de competencias sociolaborales (relacionales y en el entorno de trabajo) y transversales, fundamentales para una inserción laboral satisfactoria con respecto al nivel de cualificación adquirido.

Alcanzar las competencias TIC para la búsqueda de empleo, junto con el aprendizaje colaborativo, son requisitos indispensables para evitar ser excluido/a en un sistema cada vez más digitalizado y para trabajar en equipos multidisciplinares desempeñando tareas tal y como aparece reflejado en el preámbulo de la nueva ley de Formación Profesional 3/2022, del 31 de marzo. Además, en un mundo donde se convive a diario con el uso de las tecnologías, es necesario dar espacio a la educación emocional y a la relación con otras personas para trabajar las habilidades sociales y realizar un uso correcto de las TIC.

2. NECESIDAD DE CAMBIO METODOLÓGICO EN LA SOCIEDAD ACTUAL

En el preámbulo de la nueva ley de Formación Profesional 3/2022, de 31 de marzo, se vislumbra un escenario marcado por las transformaciones procedentes de la digitalización, la economía verde y azul y la sostenibilidad de los sectores económicos. Se estima que en torno al 2025, para las próximas generaciones, el número de empleos derivados de las nuevas tecnologías encargadas de transformar el modelo económico, requerirán personas con media y alta cualificación, en los que un 49% de los puestos de trabajo necesitarán cualificación intermedia y un 14% de los puestos de trabajo requerirán baja cualificación. Siguiendo el preámbulo, siendo prioritaria la economía digital y ecológica, se abren oportunidades laborales en campos relacionados con la reducción de la contaminación, la lucha contra el cambio climático o la cultura de sostenibilidad. Estos nuevos puestos de trabajo exigen

desarrollar competencias sociales y digitales para poder suplir esas demandas del mercado.

Por ello, los procesos de enseñanza-aprendizaje también se han revisado para adaptarse precisamente a estos cambios. Desde las ciencias sociales, se conoce como el método de investigación-acción. Latorre (2004) lo define como una actividad de indagación realizada mediante la racionalidad y el método del profesorado sobre cómo mejorar los problemas y necesidades detectadas en el contexto del aula y adaptarlo a su práctica educativa; en un entorno marcado por la diversidad y por los cambios continuos.

Las metodologías activas e innovadoras persiguen desarrollar una serie de competencias como el manejo de las TIC, las habilidades sociales y trabajar en equipo, la flexibilidad y la capacidad de adaptación a los cambios entre otras. Así lo planteaba Scott (2015) definiendo que entre los objetivos de la educación del siglo XXI se encontraban las cuatro Cs: pensamiento crítico, comunicación, colaboración y creatividad, señalando, por ejemplo, el aprendizaje por proyectos o por problemas como preparación para la resolución de conflictos de la vida real. El aula invertida, el aprendizaje colaborativo, son ejemplos de algunos de ellos.

En el uso de las TIC, resulta fundamental otorgar una visión ética, responsable y con sentido en el aprendizaje del alumnado donde a la vez se trabajase la educación emocional. Es por ello por lo que las experiencias de aprendizaje no solo deben incorporar las tecnologías, los/las estudiantes deben trabajar sus habilidades cognitivas, tener tiempo para relacionarse y compartir entre los/las compañeros y desarrollar la colaboración intergeneracional y con la comunidad tanto dentro de la escuela como fuera en espacios como bibliotecas, museos, centros comunitarios, granjas, negocios, etc. (Leadbeater 2008 citado por Scott 2015).

Desde la asignatura de Orientación Laboral se organizan los siguientes apartados: búsqueda de empleo y la elaboración del currículum vitae empleando el uso de las TIC; la entrevista de trabajo, el autoanálisis personal y profesional donde se refuerzan aspectos relacionados con el lenguaje no verbal y las habilidades sociales, así como los procesos de socialización en el entorno laboral mediante el aprendizaje cooperativo, y la participación activa y el desarrollo de la competencia digital en clase.

3. APRENDIZAJE COOPERATIVO, HABILIDADES SOCIALES Y EMOCIONES

Las metodologías activas basadas en la pedagogía constructivista promueven actitudes que impulsan el trabajo en equipo, la proactividad del alumnado y el desarrollo de las distintas habilidades sociales. Dentro de ellas, emplearemos en la unidad propuesta, el uso del aprendizaje cooperativo; este tipo de aprendizaje estimula la escucha, la empatía, la capacidad de considerar otros puntos de vista y llegar a acuerdos, responsabilidad de grupo, autonomía, etc. De acuerdo con los objetivos del sistema de Formación Profesional dada la nueva ley de FP (2022), los futuros puestos de trabajo precisarán de empleados con flexibilidad, rapidez de adaptación y polivalencia. Esto indica la importancia de desarrollar la capacidad de trabajo para los próximos equipos multidisciplinares.

Siguiendo a García et al (2001), los antecedentes del aprendizaje cooperativo se encuentran en autores como Ferrer i Guardia (1978) y Freinet elaborando los cimientos de esta metodología. Esta forma de adquirir el aprendizaje está directamente relacionada con la interacción y construcción social de la que parten las teorías de Vigosky y Piaget.

El aprendizaje cooperativo según Johnson et al. (1999, como se citó en Iglesias et al., 2017) lo define de la siguiente manera:

Se trata, básicamente, de un término genérico usado para referirse a un grupo de procedimientos de enseñanza que parten de la organización de la clase en pequeños grupos heterogéneos, donde los estudiantes trabajan conjuntamente para resolver tareas académicas, tratando de optimizar o maximizar su propio aprendizaje y el de los demás integrantes del equipo.

En este tipo de aprendizaje, el alumnado trabaja en equipo para resolver las tareas que plantea el profesorado donde la comunicación y las habilidades sociales son fundamentales en este proceso de aprendizaje. El docente actúa como coordinador o guía del proceso para que todos los integrantes del grupo participen, solucionen los problemas que vayan surgiendo y alcancen su meta (Carrió Pastor, 2007 citado en María de Lourdes et al., 2009, p.3).

Las habilidades sociales se definen como “aquellas conductas aprendidas que ponen en juego las personas en situaciones interpersonales para obtener o mantener reforzamiento y sentirse eficaces” (Caballero, p.59).

Entre los beneficios de trabajar las habilidades sociales en el alumnado, Barron y Bardenes (2019) consideran que la conducta prosocial tiene un papel fundamental en la protección e inhibición de conductas agresivas y antisociales, relacionándose con: autoconcepto positivo de sí mismo; buen rendimiento escolar, buenas relaciones sociales y la mejora del clima en el aula además de la del centro educativo en general.

La importancia de las emociones ha cobrado más relevancia debido a los últimos acontecimientos vividos con la revolución tecnológica en un sistema globalizado más complejo y en donde se gestionan cantidades masivas de información en un entorno digitalizado donde el estrés y la ansiedad conviven a diario con nosotros, resultando ser, las enfermedades mentales más comunes, generadas por el tipo vida y sociedad en la que nos hallamos. Ello hace necesario, la educación emocional en las aulas, es decir, poseer un buen conocimiento de uno mismo, tener conciencia y gestión emocional sobre las emociones propias y las del otro.

La educación emocional en las escuelas por objetivo desarrollar competencias emocionales que contribuyen al desarrollo de la personalidad y bienestar, actuando como forma de prevención ante futuras desadaptaciones como, estrés, ansiedad, depresión, conductas violentas, consumo de drogas, comportamientos delictivos, entre ellos (Bisquerra, 2012). Esto mismo defiende Barron y Bardenes (2019) quienes consideran que las emociones juegan un papel fundamental en el crecimiento personal que permite la adaptación del individuo a la vida. Entonces, la buena gestión emocional genera una inteligencia emocional que tal y como, Mayer y Salovey (2009) exponen, nos permite lo siguiente:

La inteligencia emocional hace referencia a los procesos implicados en el reconocimiento, uso, comprensión y manejo de los estados emocionales de uno mismo y de otros para resolver problemas y regular la conducta donde el individuo puede razonar sobre las emociones y procesar la información emocional para aumentar el razonamiento (pp. 37-38).

Finalmente, podemos afirmar que el trabajo de las habilidades sociales y las emociones a través del aprendizaje cooperativo genera una contribución importante al desarrollo personal del alumnado puesto que asegura el éxito personal y social que tan solo por las habilidades cognitivas e intelectuales.

4. COMPETENCIA DIGITAL

González (2012) concibe la competencia digital como aquella “competencia multidimensional que integra habilidades cognitivas, relacionales y sociales agrupadas en cuatro alfabetizaciones: Alfabetización informacional, tecnológica, multimedia y comunicativa” (p.15). Siguiendo al mismo, podemos profundizar en cada uno de los conceptos siguientes:

- La alfabetización informacional hace referencia a la capacidad de seleccionar y procesar la información y extraer conocimiento (protección de datos, propiedad intelectual, libertad de información, privacidad...)
- La alfabetización tecnológica, seleccionar de forma responsable y eficiente las diferentes herramientas tecnológicas (diferentes dispositivos, procesadores de textos, bases de datos, software, hardware, entre otros).
- La alfabetización comunicativa, habilidad de descodificar, entender y crear lenguajes digitales nuevos.
- La alfabetización multimedia, consiste en la capacidad que se tiene de producir, crear o construir en material digital. Cervera et al., (2016) en su estudio, afirma que la tecnología Educativa se ha centrado en la investigación de los conocimientos, destrezas y actitudes que se necesitan para vivir en la Sociedad de la Información, donde el ser humano transforma y gestiona la información para transformarla en conocimiento. Siguiendo a los autores, se distinguen dos definiciones de competencia digital: la primera tiene que ver con el alumnado como la capacidad necesaria para convivir en el mundo de la Sociedad de la Información; y la segunda, respecto al docente, como el dominio para diseñar estrategias de aprendizajes para el acompañamiento y formación del alumnado como también su propio desarrollo personal.

En este sentido, la ley de Formación Profesional 3/2022, establece un Plan de Contingencias de digitalización e inteligencia artificial para el currículum del alumnado de FP, así como para el profesorado y los formadores de formación profesional a través del reconocimiento de la competencia digital docente.

5. EL GRADO DE TÉCNICO DE ATENCIÓN A PERSONAS DEPENDIENTES TAPSD

El Real Decreto 32 1593/2011, de 4 de noviembre, establece y fija las enseñanzas mínimas de este grado. El perfil profesional del título de Técnico en Atención a Personas en Situación de Dependencia queda determinado por los siguientes elementos: competencia general, competencias profesionales, personales y sociales y por la relación de cualificaciones que establece en el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales siguiendo las recomendaciones dictadas por el marco europeo. El alumnado de este perfil profesional estará caracterizado por especializarse en la intervención socioeducativa con el objetivo de mantener las capacidades de personas en situación de dependencia, así como en su motivación y estado de ánimo, realizando actividades asistenciales y psicosociales aplicando medidas y normas de prevención y seguridad y la derivación a otros servicios en el caso de ser necesario (Zamora y Martínez, 2016).

5.1. Respecto a los objetivos generales del módulo profesional en el que nos vamos a centrar, “Formación y Orientación Laboral” son:

- Identificar factores de riesgo, relacionándolos con las medidas de prevención y seguridad.
- Analizar y utilizar los recursos existentes para el aprendizaje a lo largo de la vida y las tecnologías de la información y la comunicación.
- Desarrollar trabajos en equipo y valorar su organización.
- Aplicar técnicas de comunicación.
- Analizar los riesgos ambientales y laborales asociados a la actividad profesional, relacionándolos con las causas que los producen, a fin de fundamentar las medidas preventivas que se van a adoptar, y aplicar los protocolos correspondientes.
- Reconocer sus derechos y deberes como agente activo en la sociedad, teniendo en cuenta el marco legal que regula las condiciones sociales y laborales para participar como ciudadano democrático.

5.2. Las Competencias profesionales, personales y sociales del módulo, son:

- Aplicar medidas de prevención y seguridad tanto para las personas en situación de dependencia como para los profesionales, en los distintos ámbitos de intervención.
- Adaptarse a las nuevas situaciones laborales originadas por cambios tecnológicos y organizativos en los procesos productivos, actualizando sus conocimientos, utilizando los recursos existentes para el aprendizaje a lo largo de la vida y las tecnologías de la información y la comunicación.
- Actuar con responsabilidad y autonomía en el ámbito de su competencia, organizando y desarrollando el trabajo asignado, cooperando o trabajando en equipo con otros profesionales en el entorno de trabajo.
- Comunicarse eficazmente, respetando la autonomía y competencia de las distintas
- personas que intervienen en el ámbito de su trabajo.
- Aplicar los protocolos y las medidas preventivas de riesgos laborales y protección ambiental durante el proceso productivo, para evitar daños en las personas y en el entorno laboral y ambiental.

5.3. A continuación, se presentan algunas de las actividades utilizadas con este alumnado:

- Autoanálisis personal.

En esta actividad el alumnado realiza un autoanálisis personal sobre las debilidades y fortalezas propias. Una vez acabada la tarea se sube a la Moodle junto con el resto de las actividades de la intervención.

- Búsqueda de empleo: Europass y Videocurrículum.

Estas dos actividades son elementos clave para la búsqueda de empleo. Ambas tareas se suben a la Moodle.

- Entrevista de trabajo.

En esta actividad, se explica todo lo relacionado con las entrevistas de trabajo. Debe hacerse mucho hincapié en la necesidad de desarrollar habilidades comunicativas y en tener un buen manejo de las nuevas tecnologías para enfrentar las demandas del mercado actual.

- Visualización y exposición de los Videocurrículos.

El feedback que se obtiene de los videocurrículos suele ser bastante positivo y divertido puesto que la gran mayoría tiene buen manejo de las tecnologías y emplean diversas plataformas entre ellas Canvas, Youtube, Rendeforest, Videos, entre otros.

- Visualización y exposición de las entrevistas de trabajo. Esta actividad suele tener bastante éxito ya que el alumnado se suele implicar mucho.

6. CONCLUSIONES

Como conclusiones generales, podemos señalar la importancia de las metodologías activas, siendo la aplicación de éstas la asignatura pendiente de muchos centros educativos.

La aplicación de estas metodologías es bastante innovadora, ya que se usan métodos que hacen que el alumnado desarrolle su participación en clase y el trabajo de habilidades sociales mediante el aprendizaje cooperativo. Mediante dichos métodos, los hacemos protagonistas de su propio aprendizaje en la elaboración del videocurrículo, currículum y de las entrevistas de trabajo, realizando algo constructivo y creativo en el que aprenden. Además de ello, se le ofrecen profesionales al alcance para mejorar su toma de decisiones futura respecto al camino profesional que decidan tomar. Estas actividades se organizan para mejorar el autoconocimiento del alumnado, las habilidades sociales a través de dinámicas de grupo y el role-playing para aumentar el autoconocimiento y la comprensión de lo que pretenden transmitir y comunicar en una entrevista de trabajo y a la clase en general.

Por otro lado, estas sesiones podrían ser aplicables a cualquier centro educativo y se podría desarrollar como un taller de empleo adaptado a las necesidades del mercado actuales en las que el uso de las tecnologías está muy presente, siendo una competencia imprescindible el grabarse con una cámara para desarrollar buenas habilidades comunicativas y audiovisuales.

El carácter innovador no está precisamente en el empleo de las metodologías activas sino en la relación cercana y accesible con el alumnado y en cómo se imparte el contenido en clase, estableciendo un aprendizaje activo y una comunicación abierta en el aula.

7. REFERENCIAS

Bisquerra, R. (2012). Educación emocional. *Journal of Parents and Teachers*, (337), 5-8.

Cervera, M. G., Martínez, J. G., y Mon, F. M. E. (2016). Competencia digital y competencia digital docente: una panorámica sobre el estado de la cuestión. *RIITE Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa*, 1(0), 1-10.

España. Ley Orgánica 3/2022, de 31 de marzo, de ordenación e integración de la Formación Profesional [Internet]. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 78, de 01/04/2022. [Consultado el 04 de mayo de 2022]. Disponible en: <https://www.boe.es/eli/es/lo/2022/03/31/3/con> (Última actuación publicada el: 01/04/2022)

González, J. L. G. (2012). Tratamiento de la información y competencia digital. En *Aulas del siglo XXI: retos educativos* (pp. 6-27). Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

López Ruiz, J. L. (2011). Un giro copernicano en la enseñanza: formación por competencias. *Revista de Educación*, 56, 279-301.

SANJUÁN ROCA, María del Mar: «El módulo de formación y orientación laboral en los ciclos formativos de grado medio y superior de formación profesional: características y transversalidad en la formación de profesionales». Santiago de Compostela: Universidad de. Servizo de Publicacións e Intercambio Científico, 2008. ISBN: 978-84-9887-052-7

LA PRE-TRANSICIÓN A LA SECUNDARIA OBLIGATORIA EN PRIMERA PERSONA: EL ALUMNADO

Verónica A. Quintanilla

Universidad de Málaga

Iulia Mancila

Universidad de Málaga

Eugenia Fernández Martín

Universidad de Málaga

1. INTRODUCCIÓN

El tránsito de la Educación Primaria a la Educación Secundaria Obligatoria marca un hito significativo en la vida del alumnado, ya que implica un proceso complejo que puede influir y definir su futura trayectoria académica. Si bien esta transición ofrece nuevas oportunidades de crecimiento personal, para el desarrollo de la autonomía y de la capacidad de tomar decisiones, también conlleva una serie de desafíos que el alumnado debe enfrentar. Estos desafíos suelen ir de la mano con una amplia gama de emociones intensas, como la ansiedad, el miedo, la inseguridad y el estrés, que surgen debido al cambio a una nueva dinámica escolar, la presión académica y a un ambiente desconocido. Además, enfrentarse a una mayor independencia y responsabilidad, reflexionar sobre su identidad y construir su proyecto vital y académico pueden generar confusión y disminuir la autoestima (Gimeno, 2006; González-Lorente y González Morgia, 2015; Mackenzie, McMaugh y O’Sullivan, 2012; Monarca, Rappaport y Fernández, 2012; Ruiz, Castro y León, 2010).

En este capítulo presentamos los resultados parciales de una investigación en curso como parte de un proyecto I+D+I financiado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades y coordinado por la Universidad de Málaga, denominado “La Transición a la Educación Secundaria Obligatoria. Impacto y consecuencias pedagógicas” (TESO.ICP) y abarca el periodo 2019-2024. El objetivo general de esta investigación es indagar, analizar y valorar el proceso de transición a la Educación Secundaria Obligatoria e identificar los factores positivos y los condicionantes que influyen en dicho proceso. Para lograr estos objetivos, hemos utilizado la metodología del Estudio de Caso en cuatro centros de Educación Primaria en la provincia de Málaga, así como en los Institutos de Secundaria referentes de cada centro, lo que nos permitió realizar un seguimiento de los

estudiantes desde el último curso de Educación Primaria hasta los primeros cursos de la Educación Secundaria obligatoria. En cada caso consideramos la perspectiva del alumnado, del profesorado y de las familias. No obstante, para el objetivo del capítulo, presentamos algunos de los resultados preliminares sobre la perspectiva del alumnado del último curso de primaria derivados de los datos obtenidos a través de grupos focales, cuestionarios abiertos y redacciones individuales de los protagonistas sobre su paso a la Secundaria Obligatoria así como también las preguntas planteadas a los estudiantes de 2º y 3º ESO durante las visitas a los institutos de referencia. Estos datos aportan información sobre las preocupaciones, temores y expectativas de los protagonistas durante la pretransición y que vinculamos con los sistemas de creencias construidas durante los últimos cursos de la Educación Primaria.

2. SISTEMAS DE CREENCIAS Y EMOCIONES DURANTE LA PRETRANSICIÓN

Cada estudiante se enfrenta a los procesos de transición entre los distintos niveles educativos a lo largo de su trayectoria académica. Estos procesos conllevan cambios significativos relacionados con el crecimiento y requieren una adaptación a una nueva etapa vital llena de desafíos, que abarca el desarrollo físico, cognitivo, emocional, social y psicológico. Este fenómeno no ocurre de forma abrupta, sino que las preocupaciones y expectativas comienzan a manifestarse varios años antes (pretransición), y los efectos de la transición se extienden más allá de los primeros cursos de la Educación Secundaria (postransición) (Gimeno, 2006).

Aunque existe una normativa estatal común que regula las diferentes etapas educativas, se reconoce ampliamente que las diferencias entre ellas y sus respectivas culturas pedagógicas son uno de los factores más influyentes en la adaptación de los estudiantes al nuevo nivel educativo durante el primer año de secundaria (Benner, 2011; González-Lorente y González-Morga, 2015; Ruiz, Castro y León, 2010).

Durante la etapa de pretransición, el alumnado construye creencias relacionadas con su transición a la educación secundaria, influenciadas por factores sociales y experiencias significativas a lo largo de su trayectoria escolar. Estas creencias se organizan en sistemas dinámicos e influyen en las emociones que el alumnado experimenta durante todo el proceso de transición. A su vez, estas emociones influyen en las acciones y actitudes (Quintanilla y Gallardo, 2022). Por ejemplo, las creencias positivas sobre la autoeficacia (soy trabajador y buen estudiante)

contribuyen a percibir los desafíos como oportunidades de crecimiento y fomentan una actitud perseverante y positiva para enfrentarlos.

- *“Yo soy una niña muy lista, pero a mí me cuesta ponerme a estudiar entonces yo hasta el día de antes no me puedo poner porque digo bueno, quedan tres días. Entonces yo tengo miedo porque a lo mejor ya no me voy a poder poner a estudiar el día de ante porque cuesta mucho más entonces tengo miedo de...de no...de no estudiar.”*
- *“Yo estaré bien e intentaré no estresarme, aunque a veces me cueste yo no me rendiré. Intentaré centrarme más en los estudios.”*
- *“Tengo mucha curiosidad de saber cómo será.”*
- *“Estoy nervioso, todo es distinto.”*
- *“Quiero entrar, nuevas amigas y amigos, nuevas asignaturas, nuevos profesores.”*

Los datos recopilados sobre la perspectiva de los estudiantes durante la etapa de pretransición nos brindan información acerca de las emociones asociadas a tres tipos de sistemas de creencias diferentes: sobre cuestiones sociales, cuestiones académicas y sobre la organización del tiempo y los espacios.

2.1. Creencias y emociones vinculadas a cuestiones sociales

La transición a la secundaria implica cambios en las relaciones sociales y un aumento de las responsabilidades, lo que conlleva el desarrollo de nuevas habilidades sociales y un cambio en el estatus de los estudiantes. Durante este proceso, los adolescentes se encuentran con nuevos compañeros de clase, profesores y estructuras de grupos diferentes, lo cual es esencial para su socialización y desarrollo de autonomía (Gimeno, 2006). La naturaleza de las conexiones con otras personas en los contextos escolares puede tener un impacto significativo en el desarrollo y bienestar de los estudiantes, pueden contribuir al crecimiento personal y emocional, pero también pueden generar inquietud. Durante el proceso de pretransición, los estudiantes también deben enfrentar la posibilidad de que sus grupos de referencia se modifiquen, lo que puede generar temores relacionados con la pérdida de amistades, pero también abrir nuevas oportunidades para conocer a más personas.

- *“Voy a perder amigos pero haré otros nuevos.”*
- *“Yo espero que caigamos todos juntos en la misma clase. Me encantaría que estuviésemos todos juntos [...] sé que hay personas que el año que viene pues no van a estar pero, espero que la relación sea la misma.”*
- *“Me siento bien porque voy a conocer más gente.”*
- *No sé si me quedará sola porque la mayoría de mis amigos se van a otro instituto y mis amigos del curso se reirán de mí. [...] La parte buena es que veré a mis ‘amigos de verdad’ del curso, sobre todo a R, que siempre me apoyó cuando estaba sola.*

Durante la adolescencia y el desarrollo de la autonomía, se produce un cambio en la percepción de los estudiantes hacia sus familias y las relaciones tienden a volverse más distantes, ya que las amistades adquieren mayor protagonismo en sus vidas. Por otro lado, las expectativas familiares en cuanto al futuro académico pueden generar estrés y presión adicional para los estudiantes (Benner, 2011; Isorna, Navia y Felpeto, 2013).

- *“Mi familia no confía en mí [...] lo único que me dicen es ‘es por tu bien’, quieren creer que dependiendo del insti al que vaya voy a cambiar o no.”*
- *“No sé si seré capaz de complacer los altos estándares de mi madre.”*
- *“Tengo que demostrar a mis padres que tenía razón cuando los convencí de irme a este instituto con mis amigos.”*

Las preocupaciones sociales también se vinculan con la aceptación social y las creencias sobre la capacidad de establecer nuevas amistades y afrontar situaciones de acoso escolar mientras son conscientes de ser los más pequeños del instituto.

- *“A mí la gente que me da miedo del instituto es, por ejemplo, la gente que repite curso”.*
- *“Yo espero que no me hagan bullying.”*
- *“Habrá gente que se divierta insultando a los demás y no nos dejarán vivir.”*
- *“Tienes que, por así decirlo, ponerte como una máscara. Que no puedes ser tú.”*
- *“No quiero pasar al insti por el simple hecho de que me van a machacar por mi cuerpo, personalidad ... y me da miedo no encajar con los demás.”*
- *“[...] entonces tú puedes estar con gente mucho más mayor y allí hay gente más mayor entonces tú no sabes lo que puede pasar.”*

2.2. Creencias y emociones vinculadas a cuestiones académicas

La transición a la secundaria también plantea desafíos académicos significativos. Los estudiantes se enfrentan a un aumento en la carga de trabajo, un nivel de dificultad más alto en los contenidos y nuevas metodologías de enseñanza. La falta de habilidades organizativas, dificultades para gestionar el tiempo y adaptarse a nuevos métodos de estudio pueden afectar al rendimiento académico, especialmente debido a las diferencias entre las culturas pedagógicas de las etapas de primaria y secundaria (Gimeno, 2006).

El desarrollo de las habilidades académicas no siempre progresa de manera lineal a medida que los estudiantes progresan durante la escolaridad. Durante la preadolescencia, los cambios psicológicos, biológicos y emocionales que ocurren en esta etapa vital pueden ser el origen de la falta de motivación y compromiso en el entorno escolar, lo que puede dar lugar, a su vez, a ansiedad y estrés. Estos factores pueden desencadenar dificultades en el aprendizaje, que pueden agravarse a medida que el estudiante avanza en la etapa. Los datos sobre los cambios en el rendimiento académico en los primeros cursos de la Educación Secundaria, así como las tasas de fracaso y abandono escolar, respaldan la importancia de considerar el tránsito de la primaria a la secundaria como un momento crítico que requiere una atención especial tanto a nivel normativo como en la organización de programas específicos en los centros escolares de ambos niveles centrados en los aspectos académicos (Isorna, Navia y Felpeto, 2013).

Las preocupaciones, temores y expectativas de los estudiantes en la etapa previa a la transición están relacionadas con una serie de cambios en la exigencia académica, la introducción de contenidos nuevos y más diversificados, estilos de enseñanza y profesorado así como la cantidad y variedad de deberes y métodos de evaluación.

- *“En el instituto son muy estrictos y muy exigentes con el tema de deberes y a la mínima que hagas, al despacho o a dirección. También me han dicho que hay profesores muy divertidos y cuentan chistes.”*
- *“Pues yo me llevo muy bien con mi profesor porque creo que sea el mejor que he tenido en este tramo del colegio, y yo creo que me lo paso muy bien con él, yo creo que en el instituto no va a ser igual porque los profesores tendrán un montón de alumnos y no estarán fijados en nosotros como ahora que tenemos*

tutora, también yo creo que no vamos a tener tutor y no va a estar fijado en nosotros.”

- *“Será más difícil que primaria, por ejemplo, habrá más exámenes, más deberes, habrá que estudiar el doble.”*
- *“Van a mandar más tarea y conforme vayas pasando de curso más tarea y más difícil.”*
- *“Lo que más miedo me da son las Matemáticas, hay que esforzarse mucho más.”*

2.3. Preocupaciones sobre el espacio

El tránsito de la primaria a la secundaria implica dejar atrás un entorno conocido para adentrarse en uno nuevo, generalmente más amplio. La necesidad de desenvolverse y adaptarse a un entorno desconocido también es una fuente de preocupación para los estudiantes durante la pretransición. Conocer el medio es parte fundamental de la comprensión que el estudiante debe desarrollar sobre la institución de la que formará parte en un futuro cercano (Mackenzie, McMaugh y O’Sullivan, 2012).

“Tengo miedo de perderme porque el instituto es muy grande.”

Durante los encuentros de los estudiantes de último curso de primaria con los alumnos de postransición en los institutos de referencia, surgieron numerosas preguntas relacionadas con estos temas. Estas preguntas reflejaban la preocupación compartida sobre este aspecto, por ejemplo: *¿Los baños están limpios?, ¿está buena la comida del comedor?, ¿cuántos hay por clase?, ¿se puede llevar cargador de móvil?, ¿se pueden llevar balones?, ¿cómo ubicamos la clase, a quién pedimos ayuda?, ¿te puedes cambiar de clase?, ¿qué se hace el primer día?, ¿cómo sabemos quién es el tutor?, si se me olvida el desayuno, ¿qué hago?*

3. CONSIDERACIONES FINALES

El tránsito de la primaria a la secundaria implica una serie de desafíos para los estudiantes. Durante los años previos al tránsito, los estudiantes construyen sistemas de creencias que definen las emociones que experimentan durante el pretránsito, y a su vez, estas emociones condicionan su capacidad de adaptación y la forma en la que afrontan el cambio de nivel. Con el fin de garantizar una transición fluida, se implementan programas de tránsito que implican reuniones entre los equipos

docentes de las escuelas primarias y los institutos de referencia. Estas reuniones se centran en cuestiones curriculares, como metodología, contenidos y evaluación de las asignaturas troncales y en compartir información sobre el alumnado que precisa atención especial por diversos motivos. Además, se organizan visitas guiadas para que los estudiantes de sexto curso conozcan las instalaciones y puedan hacer preguntas a los alumnos de secundaria.

Es fundamental tener en cuenta las cuestiones afectivas del alumnado durante el proceso de pretránsito y extender este enfoque a lo largo del primer curso de secundaria, involucrando a las familias en este proceso a través de programas de acompañamiento y tutoría.

La investigación que estamos llevando a cabo nos permitirá obtener una comprensión más profunda de los desafíos y las implicaciones pedagógicas, considerando las perspectivas del profesorado, del alumnado y de las familias. Con base en esta comprensión, podremos elaborar materiales con sugerencias y propuestas enfocadas en abordar y modificar los sistemas de creencias, promoviendo así la motivación, las emociones y las actitudes positivas que favorezcan el éxito en la transición de la primaria a la secundaria.

4. REFERENCIAS

- Benner, A. D. (2011). The Transition to High School: Current Knowledge, Future Directions. *Educational Psychology Review*, 23, 299–328. <https://doi.org/10.1007/s10648-011-9152-0>
- Gimeno, J. (2006). *La transición a la educación secundaria*. Morata.
- González-Lorente, C. y González-Morga, N. (2015). Enseñar a transitar desde la Educación Primaria: el proyecto profesional y vital. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(2), 29-41
- Isorna, M., Navia, C. y Felpeto, M. (2013). La transición de la Educación Primaria a la Educación Secundaria: sugerencias para padres. *Innovación Educativa*, 23, 161-177
- Mackenzie, E., McMaugh, A. y O’Sullivan, K. A. (2012). Perceptions of primary to secondary school transitions: Challenge or threat? *Issues in Educational Research*, 22(3), 298-314.
- A. Monarca, H., Rappoport, S., y Fernández González, A. (2012). Factores condicionantes de las trayectorias escolares en la transición entre enseñanza primaria y secundaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 23(3), 49-62.

Ruiz, L. S., Castro, M., y León, A. T. (2010). Transición a la Secundaria: los temores y preocupaciones que experimentan los estudiantes de Primaria. *Revista iberoamericana de Educación*, 52(3), 1-13.

Quintanilla, V. A. y Gallardo, J. (2022). Integrating the affective domain when interpreting understanding in mathematics: An operational approach. In C. Fernández, S. Llinares, A. Gutiérrez y N. Planas (Eds.). *Proceedings of the 45th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education* (Vol. 3, pp. 339-346). Alicante, Spain: PME. [ISBN: 978-84-1302-177-5]

LA MORALIDAD Y LOS IGUALES EN EL CONTEXTO EDUCATIVO

Blanca Álvarez-Turrado

Universidad de Córdoba

Daniel Falla

Universidad de Córdoba

1. INTRODUCCIÓN

1.1. La presión de iguales

El entorno social influye en la conducta de los jóvenes y adolescentes. Específicamente, la presión de iguales -a partir de ahora PP- se trata de la influencia que ejerce en la conducta el grupo y que da como resultado que el individuo intente agradar o encajar dentro de este (McCoy et al., 2019). En el contexto de grupo de pares, la pertenencia a un grupo y su seguridad dentro de él responde a las necesidades psicológicas de los adolescentes y a su identidad social (Gao et al., 2022). Por lo tanto, en determinadas ocasiones pueden realizar determinados comportamientos que no son morales para sentirse dentro del grupo y de esta forma evitar la exclusión o el ostracismo. Respecto a las diferencias de sexo en presión de iguales, hay resultados inconsistentes sobre quién es más susceptible a esta presión.

Algunos estudios muestran que los chicos son más vulnerables a la presión que ejerce el grupo en comparación con las chicas (McCoy et al., 2019). Sin embargo, hay otros estudios como los de Eze et al. (2020) que no encuentran diferencias de sexo, en cualquier caso, no se han hallado estudios que señalen a las chicas como más influenciadas a la presión que puede ser practicada por el grupo de pares en el contexto educativo o social.

A pesar de que la presión de iguales puede influir positivamente en el grupo y en la convivencia, se ha demostrado que, también, impacta en la realización de comportamientos agresivos (Gao et al., 2022). En otras palabras, en la adolescencia, la presión de los compañeros y compañeras es importante, incluso hay veces que los chicos y chicas no son conscientes de lo que están haciendo o se dejan llevar por sus iguales. Así, se ha demostrado que la presión de iguales influye en comportamientos agresivos debido a que ignoran el criterio moral que debería de existir en los

comportamientos sociales y por tanto se puede producir una desconexión moral - DM- para encajar en el grupo (Dominguez-Vergara et al., 2023).

1.2.Desconexión moral y presión de iguales

Gradualmente adquirimos y desarrollamos un sentido de la moral y la ética, ajustando nuestro comportamiento en base a los valores establecidos en nuestra forma de vida, por lo tanto, tendemos a comportarnos de acuerdo con las reglas de conducta que hemos aprendido mediante la autorregulación. Sin embargo, en ocasiones las personas pueden tomar acciones que van en contra de estos valores y normas internalizadas. En tales casos, y especialmente cuando la vulneración implica una ruptura dramática de las creencias y valores, suele ocurrir lo que Bandura (2010) denomina DM. Esta desconexión se produce a través de diversos mecanismos de DM que permiten a la persona legitimar sus propias acciones, a pesar de que lo están haciendo van en contra de sus creencias. Bandura et al. (1996) propusieron ocho mecanismos que fueron agrupados en cuatro estrategias: Reestructuración cognitiva: la persona justifica o normaliza las conductas moralmente incorrectas a través de la justificación moral, comparación ventajosa o lenguaje eufemístico. Minimización de la culpa: se diluye o difumina la responsabilidad del agente infractor ante la emisión de la conducta antisocial. Distorsión de las consecuencias: el daño causado de la conducta es ignorado, malinterpretado o reducido para evitar la autocensura moral. Atribución de la culpa o deshumanización de la víctima: en este caso se culpa a la víctima que es dañada por el comportamiento transgresor y que, además, es considerada como merecedora de su propio sufrimiento.

Respecto a las diferencias de sexo en relación con las estrategias de DM, los estudios indican que los chicos puntúan más alto en promedio que las chicas (Romera et al., 2021). Mientras que es la reestructuración cognitiva la estrategia de DM que más se relaciona con comportamientos agresivos como bullying y cyberbullying (Romera et al., 2021). Sin embargo, no se ha testado la influencia de las estrategias de DM sobre la PP, pese a la estrecha relación entre PP y comportamientos agresivos (Piccoli et al., 2020), siendo este el objeto de estudio.

1.3.El presente estudio: objetivos e hipótesis

Los objetivos de este estudio son: (1) comprobar si existen diferencias de sexo en la presión de iguales y las estrategias de DM; 2) explorar si existe asociación entre la presión de iguales y las estrategias de DM; 3) averiguar qué estrategias de DM tiene

mayor peso en la relación con la presión de iguales. Para ello, se propusieron las siguientes hipótesis: H1: Existirán diferencias significativas en presión de iguales y en las cuatro estrategias de DM en relación con el sexo, siendo los chicos quienes puntuarán más alto frente a las chicas en todas las variables de estudio. H2: Se encontrarán relaciones significativas y positivas entre presión de iguales y las cuatro estrategias de DM. H3: Será la reestructuración cognitiva la estrategia que más peso tendrá en la relación con la presión de iguales.

2.MÉTODO

2.1.Participantes

La muestra estuvo compuesta por 942 estudiantes pertenecientes a cuatro centros de la provincia de Córdoba (España). Del total de la muestra un 49.3% eran chicas ($n = 437$), mientras que un 50.7% ($n = 505$) fueron chicos. Los estudiantes tenían edades comprendidas entre 11 y 17 años ($M = 13.62$, $DT = 1.04$) y cursaban primero de Educación Secundaria Obligatoria -ESO- (32%), segundo de ESO (35.1%) y tercero de ESO (32.9%).

2.2.Instrumentos

La presión de iguales se midió mediante la escala de Presión de iguales de once ítems desarrollada por Santor et al. (2000). Esta escala se formuló como una experiencia subjetiva de sentirse presionado, instado o desafiado por otros a hacer ciertas cosas. Evaluó una serie de ítems como: “Cedo fácilmente a la presión de mis compañeros/as” o “A veces, me he saltado las normas porque otros/as me han convencido para hacerlo”. Las puntuaciones oscilaban en un rango de 1 (totalmente en desacuerdo) a 5 (totalmente de acuerdo). La escala mostró una buena fiabilidad con la muestra de estudio ($\alpha = .83$).

La escala Moral Disengagement Mechanisms (Caprara et al., 1996) y adaptada al español por Romera et al. (2023), midió las estrategias de desconexión moral. La versión utilizada consta de 24 ítems con cinco opciones de respuesta tipo Likert, de 1 a 5 (1 = totalmente en desacuerdo; 2 = un poco de acuerdo; 3 = bastante de acuerdo; 4 = muy de acuerdo; 5 = totalmente de acuerdo), y se agrupa en 4 subescalas: reestructuración cognitiva, minimización de la responsabilidad, distorsión de las consecuencias y deshumanización. La fiabilidad de la escala fue óptima en la versión de validación ($\alpha = .90$). Específicamente, en reestructuración cognitiva se obtuvo un

$\alpha = .84$, un $\alpha = .77$ en minimización de la responsabilidad, un $\alpha = .67$ en distorsión de las consecuencias y un $\alpha = .69$ en deshumanización.

2.3.Procedimiento

Para la recogida de datos se contactó con diversos centros educativos de la provincia de Córdoba y se les proporcionó información preliminar sobre el proyecto y los cuestionarios que iban a ser administrados al alumnado. A todas estas instituciones, se les detallaron los objetivos principales y el procedimiento empleado en la investigación. La participación en el estudio fue aprobada por cada centro y se requirió el consentimiento de los tutores legales del alumnado antes de iniciar la encuesta. Se obtuvo su aceptación tras ser informados de los principios éticos de la Declaración de Helsinki respecto al carácter confidencial, imparcial, anónimo, transparente y voluntario del estudio. El cuestionario fue administrado en formato de papel en horario de clase y estaba presente algún investigador del estudio. La cumplimentación del instrumento duró aproximadamente 45 minutos.

2.4.Análisis de los datos

Los análisis estadísticos e inferenciales se realizaron con IBM SPSS Statistics versión 26 (IBM, Armonk, NY, EE.UU.) y que incluyó medias y desviaciones estándar de las variables del estudio. También, se realizó la prueba t de Student para verificar la existencia de diferencias por sexo. Además, se usó la prueba d de Cohen para estimar el tamaño del efecto. Por último, se realizaron regresiones lineales con el método intro, tomando como variable dependiente la presión de iguales y como variables independientes las distintas estrategias de DM (reestructuración cognitiva, minimización de la responsabilidad, distorsión de las consecuencias y deshumanización), mientras se controló la variable de sexo y edad.

3.RESULTADOS

3.1.Análisis preliminares

Los análisis descriptivos de las variables de estudio son mostrados en la Tabla 1. Las pruebas t de Student permitieron verificar la existencia de diferencias estadísticamente significativas por sexo para todas las variables de estudio. Los hombres puntuaron más alto en presión de iguales, reestructuración cognitiva, minimización de la responsabilidad, distorsión de las consecuencias y

deshumanización mientras que las mujeres obtuvieron puntuaciones más bajas. Los tamaños del efecto fueron entre bajos y moderados con valores que oscilaron entre 0.22 y 0.51.

Tabla 1

Medias, desviaciones típicas y diferencias por sexo para todas las variables

Total ChicosChicast d

MDT MDT MDT

Presión de iguales 1.530.601.600.661.460.542.83**0.22

Reestructuración cognitiva 1.560.671.730.751.390.526.53***0.51

Minimización de la responsabilidad 1.890.661.960.701.810.602.90**0.24

Distorsión de las consecuencias 1.740.751.850.841.620.623.90***0.32

Deshumanización 1.910.622.020.711.790.484.61***0.38

Nota. M = media; DT= Desviación típica; t= t Student; d = d de Cohen; p*** < .001.

El modelo de regresión lineal para la presión de iguales arrojó resultados significativos, $F = 18.55$, $gl = 6$, $p < .001$. La R^2 fue de .18. Se pudo observar que existía una relación directa y significativa de la presión de iguales únicamente con la distorsión de las consecuencias ($t = 3.74$ $p < .001$) y con la reestructuración cognitiva ($t = 2.35$ $p < .05$).

4.DISCUSIÓN

La necesidad de pertenecer a un grupo de iguales es un factor crítico en el desarrollo adolescente (Villanueva et al., 2017). Cuando la presión favorece conductas antisociales puede llevar a los individuos a desconectar moralmente (Yang et al., 2022). Es decir, los argumentos autoinculpatorios puede ayudar a los adolescentes a desvincularse del comportamiento cívico que debe imperar en las relaciones sociales.

Es lo que Bandura (1986) denominó DM. Este es el caso de la presión que ejerce el grupo de iguales, la cual puede estar influenciada por distintas estrategias de DM (Gao et al., 2021). Por tanto, era importante conocer qué estrategias de DM pueden influenciar en la presión de iguales, además de conocer la existencia de diferencias de sexo en estos comportamientos y cogniciones sociales, siendo estos los objetivos de este trabajo.

La primera hipótesis fue confirmada en el presente estudio. Los resultados obtenidos señalaron diferencias significativas en presión de iguales y en las cuatro estrategias

de DM, de forma que los chicos puntuaron más alto frente a las chicas. Estas diferencias en función del sexo tal vez se deban a factores socioculturales. En relación con las estrategias de DM los resultados obtenidos van en línea de trabajos anteriores. Estudios previos hallaron puntuaciones mayores en los chicos en las diferentes estrategias de DM (Romera et al., 2021). Algunos trabajos señalan que esto puede ser debido a la educación diferencial impartida desde pequeños (Gómez-Tabares et al., 2020). En relación con la presión de iguales, también se hallaron mayores puntuaciones en los chicos. Estas diferencias pueden ser debidas a que los chicos suelen buscar un mayor número de iguales y sus relaciones suelen ser más superficiales que las chicas, por lo que es más fácil que se dejen influir por la presión que ejercen sus pares por querer agradar y estar dentro del grupo (Piccoli et al., 2020).

La segunda hipótesis fue confirmada parcialmente, se encontraron relaciones significativas entre presión de iguales y dos de las estrategias de DM: reestructuración cognitiva y distorsión de las consecuencias. Existen estudios previos que muestran que la DM pueden hacer que influyan en la presión de iguales, que a la vez pueden hacer que un adolescente inicie o consolide estos comportamientos inmorales (Yang et al., 2022). En este periodo de la adolescencia, según Tabares y Duque (2022), para los chicos y chicas es muy importante la parte social, pertenecer a un grupo de referencia, pues al querer formar parte de un grupo pueden realizar comportamiento que, aunque no lleguen a estar de acuerdo con ellos, los hacen por la presión de iguales recibida. La distorsión de las consecuencias y la reestructuración cognitiva predominan en la relación con la presión de iguales, esto puede ser debido a que la mayoría de los jóvenes normalizan o justifican las conductas agresivas o evitan sentir el daño que han causado a la víctima fruto de esta presión (Gómez Tabares y Marín, 2019). Estas dos estrategias de desvinculación moral, que implican una atribución fría y externa, permiten al acosador evitar sentir simpatía y empatía con las víctimas y evitar el contagio emocional; al mismo tiempo, utiliza el cinismo moral para reforzar el comportamiento de agresión repetida y sostenida en el tiempo (Falla, Romera et al., 2021).

La tercera hipótesis no fue confirmada, se encontraron variedad de estudios que relacionan bullying y cyberbullying con la reestructuración cognitiva, demostrando que esta estrategia específica de DM tiene una gran importancia en los comportamientos de agresión en forma de acoso y ciberacoso en los adolescentes. Por tanto, podría ser este tipo de argumento donde se normaliza las conductas inmorales el que potencie la agresión en forma de acoso en los alumnos y alumnas

más jóvenes (Romera et al., 2021). Si bien, en este estudio se halló que la distorsión de las consecuencias fue la estrategia con un mayor peso en la asociación positiva con la presión de iguales. Es decir, que el minimizar el daño que causa los comportamientos hostiles y antisociales se relaciona con la presión de iguales. Esto puede ser debido a una falta o deterioro de la empatía afectiva causada, por ejemplo, a que no quieren ser ellos o ellas las próximas víctimas de violencia o para no sentirse culpables y de esta forma no experimentar ninguna emoción negativa por esta presión (Falla, Romera et al., 2021).

4.1.Limitaciones e implicaciones prácticas

Este trabajo tiene varias limitaciones que deben ser consideradas como son: el tamaño de la muestra, el uso de un único instrumento o el diseño transversal que impide realizar relaciones causales. A pesar de sus limitaciones, este es el primer estudio que evalúa la necesidad de determinar la influencia de las estrategias de DM en la presión de iguales, permitiendo el diseño y desarrollo de programas de prevención e intervención. Estos pueden ir destinados a mitigar aquellos aspectos que contribuyan a un entorno negativo, proporcionando las herramientas necesarias para que el ambiente de convivencia sea óptimo y que los jóvenes y adolescentes no se dejen influir por la presión que ejercen sus pares. En definitiva, se subraya la importancia de la cognición moral en la comprensión de la presión de iguales para el desarrollo de intervenciones psicoeducativas y psicosociales donde se trabajen este tipo de pensamiento específico que se puede relacionar con la presión que ejercen estos para promover la agresividad dentro del grupo.

5.CONCLUSIONES

Este estudio destaca la relación entre presión de iguales y las estrategias de DM. Por ello, es necesario garantizar escenarios de experiencias positivas con los que potenciar una convivencia y cultura escolar inclusiva que favorezca que los jóvenes no se sientan presionados para ejercer conductas no morales. Así, como el trabajo sobre las consecuencias que tienen sus actitudes en el otro, ya que debido a la presión de los demás pueden ser distorsionados o vistos como menos graves. En definitiva, el trabajo social y moral es fundamental para prevenir la presión social y las conductas negativas y especialmente ante colectivos más vulnerables que, actualmente, emergen en la convivencia de los centros escolares y que es tan necesaria para alcanzar una educación inclusiva (Falla, Sánchez et al., 2021).

6. REFERENCIAS

- Bandura, A. (2010). Selective Moral Disengagement in the Exercise of Moral Agency. *31*(2), 101–119. <https://doi.org/10.1080/0305724022014322>
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V., & Pastorelli, C. (1996). Mechanisms of Moral Disengagement in the Exercise of Moral Agency. *Journal of Personality and Social Psychology*, *71*(2), 364–374. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.71.2.364>
- Cohen, J. (2013). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. Routledge Academic.
- Dominguez-Vergara, J., Santa-Cruz-espinoza, H., Chávez-Ventura, G., & Ybañez-Carranza, J. (2023). The Moral Disconnection as a Mediator Between Aggressiveness and Cyberbullying in Schoolchildren. *International Journal of Sociology of Education*, *12*(1), 1–24. <https://doi.org/10.17583/RISE.10786>
- Estudio, U., Stiths Gómez-Tabares, A., Núñez, C., & Caballo, V. E. (2020). Moral Disengagement Mechanisms, Sex Differences, and Clinical Predictors in Adolescents: An Exploratory Study. *30*(2), 1–18. <https://doi.org/10.7764/psykhe.2020.22451>
- Eze, J. E., Chukwuorji, J. B. C., Idoko, S., & Ifeagwazi, C. M. (2020). Does peer pressure and sensation seeking differentially influence substance use for male versus female trauma-exposed youth? *25*(5), 538–544. <https://doi.org/10.1080/14659891.2020.1738575>
- Falla, D., Romera, E. M., & Ortega-Ruiz, R. (2021). Aggression, Moral Disengagement and Empathy. A Longitudinal Study Within the Interpersonal Dynamics of Bullying. *Frontiers in Psychology*, *12*. <https://doi.org/10.3389/FPSYG.2021.703468>
- Falla, D., Sánchez, S., & Casas, J. A. (2021). What do we know about bullying in schoolchildren with disabilities? A systematic review of recent work. *Sustainability*, *13*(1), 416. <https://doi.org/10.3390/su13010416>
- Gao, L., Liu, J., Hua, S., Yang, J., & Wang, X. (2022). Teacher–student relationship and adolescents’ bullying perpetration: A moderated mediation model of deviant peer affiliation and peer pressure. *Journal of Social and Personal Relationships*, *39*(7), 2003–2021. <https://doi.org/10.1177/02654075221074393/FORMAT/EPUB>
- Gao, L., Liu, J., Yang, J., & Wang, X. (2021). Longitudinal Relationships among Cybervictimization, Peer pressure, and Adolescents’ Depressive Symptoms. *Journal of Affective Disorders*, *286*, 1–9. <https://doi.org/10.1016/J.JAD.2021.02.049>

- Gómez Tabares, A. S., & Marín, M. N. (2019). Mecanismos de desconexión moral y su relación con la empatía y la prosocialidad en adolescentes que han tenido experiencias delictivas. *Revista de Psicología (PUCP)*, 37(2), 603–641. <https://doi.org/10.18800/PSICO.201902.010>
- McCoy, S. S., Dimler, L. M., Samuels, D. V., & Natsuaki, M. N. (2019). Adolescent Susceptibility to Deviant Peer Pressure: Does Gender Matter? *Adolescent Research Review*, 4(1), 59–71. <https://doi.org/10.1007/S40894-017-0071-2/TABLES/1>
- Piccoli, V., Carnaghi, A., Grassi, M., & Bianchi, M. (2020). Cyberbullying through the lens of social influence: Predicting cyberbullying perpetration from perceived peer-norm, cyberspace regulations and ingroup processes. *Computers in Human Behavior*, 260–273.
- Romera, E. M., Ortega-Ruiz, R., Runions, K., & Falla, D. (2021). Moral disengagement strategies in online and offline bullying. *Psychosocial Intervention*, 30(2), 85–93. <https://doi.org/10.5093/PI2020A21>
- Santor, D. A., Messervey, D., & Kusumakar, V. (2000). Measuring peer pressure, popularity, and conformity in adolescent boys and girls: Predicting school performance, sexual attitudes, and substance abuse. *Journal of Youth and Adolescence*, 29(2), 163–182. <https://doi.org/10.1023/A:1005152515264>
- Tabares, A. S. G., & Duque, M. C. C. (2022). La asociación entre acoso y ciberacoso escolar y el efecto predictor de la desconexión moral: una revisión bibliométrica basada en la teoría de grafos. *Educación XX1: Revista de La Facultad de Educación*, 25(1), 273–308. <https://doi.org/10.5944/EDUCXX1.29995>
- Villanueva, D. N., Feced, S. C., Calvo, B. R., & Barranco, I. B. (2017). Influencia negativa de las redes sociales en la salud de adolescentes y adultos jóvenes: una revisión bibliográfica. *Psicología y Salud*, 27(2), 255–267.
- Yang, J., Li, S., Gao, L., & Wang, X. (2022). Longitudinal associations among peer pressure, moral disengagement and cyberbullying perpetration in adolescents. *Undefined*, 137. <https://doi.org/10.1016/J.CHB.2022.107420>

EDUCAR PARA LA SOLIDARIDAD A TRAVÉS DE LA LITERATURA: UNA PROPUESTA DIDÁCTICA

Andrés Montaner Bueno

Universidad de Murcia

1. INTRODUCCIÓN

España, a partir del año 2007, sufrió una importante crisis económica, que tuvo su origen en el sistema financiero, que provocó importantes tasas de desempleo a largo plazo y que llevó a la economía española a una situación de pobreza en la que gran cantidad de familias no poseían los recursos mínimos para hacer frente a las necesidades más urgentes.

Antes de que se recuperara totalmente de los efectos de la crisis, la economía española se vio afectada por una segunda crisis, esta de origen sanitario, por la incidencia del virus COVID-19, que supuso una reducción del 10,8 por ciento del PIB, que constituyó el mayor descenso de la producción desde la Guerra Civil.

Una de las principales consecuencias de esta nueva crisis ha sido el fuerte incremento de los niveles de exclusión social. Ruiz, Soriano y Fresno (2022, p. 139) después de analizar los resultados de una encuesta realizada por FOESSA en el año 2021 a 7.013 hogares, lo que suponía información sobre 18.546 personas, determinan la evolución de los niveles de integración social en España desde el año 2018, diferenciando entre datos relativos a personas y a hogares.

En el año 2018 el 49,4% de las personas padecía algún tipo de exclusión (severa, moderada o integración precaria), porcentaje que se ha situado en el 57,8% en el año 2021. Teniendo en cuenta los hogares como parámetro de referencia, en el año 2018 el 50,7% padecía algún tipo de exclusión mientras que en el año 2021 esta cifra se situaba en el 58%. La exclusión en España ha aumentado desde 2018 en 2,5 millones de personas, ya que actualmente hay 11 millones de personas afectadas, de las cuales 6 millones padecen una afectación severa.

Si tomamos la variable nacionalidad para analizar el fenómeno de la exclusión en la población española, Ruiz, Soriano y Fresno (2022, p. 159) determinan que la exclusión de la población extranjera ha pasado del 41,9% en 2018 a un 50,3% en 2021. Al analizar estas cifras considerando el lugar de procedencia de los emigrantes, aquellos que tenían una procedencia extracomunitaria son los que han sufrido con

mayor fuerza este proceso de exclusión, ya que en el año 2018 el 11,5% de su población estaba integrada plenamente en la sociedad española, pasando a un 3,5% en el año 2021, lo que supone un descenso del 69,6% en los niveles de integración (Ruiz, Soriano y Fresno, 2022, p. 155).

Si analizamos el impacto de la pandemia a nivel internacional las cifras no son más alentadoras, sino más bien todo lo contrario. La Organización de las Naciones Unidas al estudiar el objetivo de desarrollo sostenible número 1 «Poner fin a la pobreza en todas sus formas en todo el mundo» nos indica que los logros conseguidos respecto al número de personas que viven en situación de extrema pobreza se han visto truncados por la crisis COVID-19. Desde el año 1990 hasta el año 2015 se había podido conseguir disminuir el porcentaje de personas en situación de extrema pobreza pasando de un 36% (1990) a un 10% (2015) de la población mundial. La crisis originada por la pandemia ha provocado un aumento de la pobreza en 500 millones de personas lo que representa un incremento porcentual de pobreza a nivel mundial de un 8 por ciento. Estas personas viven con menos de 1,90 dólares al día y generalmente esta población se concentra en la zona del África subsahariana y en el Asia meridional.

La situación descrita requiere de una actuación solidaria por parte de los individuos y de los propios Estados nacionales con el objetivo de atender a las personas desfavorecidas, aquellas que son víctimas de tantas opresiones, olvidos, humillaciones o discapacidades. Es indispensable fomentar acciones que permitan reducir estas desigualdades.

Solo con actitudes solidarias se podrán superar las avaricias, injusticias e individualismos acérrimos actuales y conseguir un mundo más humano y justo en el que todos los individuos sean considerados como personas y sean tratados con la dignidad humana que les corresponde por el solo hecho de serlo.

Teniendo en cuenta estas reflexiones, nuestro trabajo se centra en la realización de una propuesta didáctica para transmitir el valor de la solidaridad a los alumnos de segundo curso de Educación Secundaria a través de la literatura. Para ello concretaremos, en primer lugar, el verdadero significado de lo que representa la solidaridad y sus características y tipos. Posteriormente intentaremos justificar por qué es necesaria una educación que fomente la solidaridad y propondremos distintas estrategias para llevarla a cabo. Finalizaremos nuestra aportación realizando una propuesta didáctica para el fomento de la solidaridad, en la que utilizaremos la

literatura como instrumento. En este sentido, propondremos una serie de actividades basadas en el fomento del diálogo y el encuentro.

2. SOLIDARIDAD: CONCEPTO Y CARACTERÍSTICAS

La palabra solidaridad se utiliza actualmente con frecuencia y, en muchas ocasiones, en sentido muy diferente, lo que provoca que ante una misma expresión nos referimos a contenidos diferentes. Si utilizamos el criterio semántico, el diccionario de la Real Academia Española nos define en su acepción primera la solidaridad como «adhesión circunstancial a la causa o a la empresa de otros». Además en su acepción segunda se hace referencia a la procedencia del término. La palabra solidaridad proviene del término latino de obligación «in solidum» que designa la relación jurídica de una obligación en que la cosa puede ser demandada por cada uno de los acreedores a cualquiera de los deudores. Se trata, por tanto, de una relación en la que todos los deudores responden del conjunto de la deuda, es decir, que responden de la deuda entera.

De ello se deduce que cada uno personalmente se hace responsable de todos, lo que conlleva que cada sujeto hace propias las inquietudes ajenas. Solidario es, por tanto, quien ayuda a otros de forma altruista y sin exclusiones.

Aunque los estudios y enfoques sobre lo que entendemos por solidaridad son múltiples y variados y cada uno de ellos muestra un aspecto diferente del concepto, a continuación analizaremos dos definiciones que resaltan, a nuestro entender, dos facetas fundamentales de la solidaridad, una más social como instrumento para la consolidación del Estado democrático y otra en su aspecto más individualista.

Thomas Hobbes (2018) considera la solidaridad como un instrumento necesario para la creación y consolidación del Estado. Es, para este autor, la disposición humana por la que el hombre renuncia a sus impulsos naturales individualistas en favor de los demás hombres. Además representa la necesidad del hombre de integrarse plenamente en sociedad que solo se conseguirá evolucionando desde una postura individual, egoísta, a otra colectiva-altruista en favor de un mejor bienestar para todos los seres humanos.

Por otro lado, Juan Pablo II (1991, pp. 84-85) resalta el aspecto más individual de la misma. Define la solidaridad como «la determinación firme y perseverante de empeñarse por el bien común, es decir, por el bien de todos y cada uno, para que

todos seamos verdaderamente responsables de todos». Es la forma de alcanzar el bien común de forma personal y social.

Considerando ambas perspectivas queremos resaltar aquellos aspectos más importantes de la solidaridad:

- *La solidaridad como nexo de unión del individuo con la sociedad.* Por una parte, los individuos necesitan de la sociedad para su crecimiento y desarrollo y, por otra parte, la sociedad necesita de los individuos para su constitución.
- *La solidaridad como acción gratuita y en favor de los desfavorecidos.*
- *La solidaridad al servicio de la justicia.* Solo ayudando a los desfavorecidos se podrá conseguir la construcción de una sociedad justa.
- *La solidaridad como virtud moral.* La solidaridad es una relación moral por la que las personas se comprometen con los más desfavorecidos.
- *La solidaridad como aspecto fundamental en los Estados sociales.* La solidaridad ha contribuido a que los Estados se conviertan en Estados sociales, que pretenden superar las desigualdades generadas por el capitalismo y garantizar una igualdad de oportunidades, armonizando los principios de libertad e igualdad.
- *La solidaridad como derecho humano de tercera generación.* La solidaridad tiene una dimensión internacional que sobrepasa las fronteras de lo nacional para situarse en el ámbito de lo universal.

3. EDUCAR EN EL VALOR DE LA SOLIDARIDAD

Solamente podremos construir una sociedad justa, democrática, igualitaria y tolerante si sus ciudadanos viven comprometidos con el valor de la solidaridad. Será necesario, para ello, que se alejen de planteamientos individualistas y egoístas, predominantes actualmente en nuestra sociedad, mediante la práctica de la solidaridad. Como afirma Cortina (2009, pp. 217-218): «Frente a todas estas exclusiones se quiebran las ‘soluciones’ individualistas, egoístas y colectivistas, los cálculos mezquinos, los legalismos sin corazón. Sólo una lúcida y sabia solidaridad es una actitud éticamente acertada para acabar con la injusta exclusión».

Para formar a los ciudadanos en el valor de la solidaridad el recurso más valioso es el de la educación. El sistema educativo debe proporcionar una formación íntegra que permita al individuo desarrollar la capacidad de vivir de forma autónoma, responsable y solidaria. En este sentido Delors (1996, p. 34) nos habla de la necesidad de que los sistemas educativos afronten estas tareas y no solo la de

transmitir conocimientos, cuando afirma: «Mientras los sistemas educativos formales propenden a dar prioridad a la adquisición de conocimientos, en detrimento de otras formas de aprendizaje, importa concebir la educación como un todo».

La educación en valores juega un papel fundamental en la formación del individuo, puesto que los valores regulan los comportamientos individuales y colectivos, ayudan a aprender a vivir juntos y, en definitiva, ayudan a aprender a ser.

En España, la actual ley educativa, Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) modificada por la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre (LOMLOE) ya recoge esta inquietud. Tanto en su preámbulo como cuando desarrolla los principios y fines de la educación (artículo 1.c), los fines del sistema educativo (artículo 2.e), los objetivos de la educación secundaria (artículo 23.1) se postula la necesidad de la transmisión y puesta en práctica de valores que favorezcan, entre otros, la solidaridad.

La tarea de la educación en valores es difícil en sí misma porque el mundo de los valores es complejo y supone ir, en muchas ocasiones, en contra del modelo social actual que es un modelo altamente competitivo, utilitarista y fundamentalmente individualista. Es necesario superar el puro subjetivismo de las frases «a mí me gusta, a mí no, yo lo valoro positivamente y otro negativamente», etc. (Cortina, 2009, p. 185).

Si se logran superar estas dificultades, no pocas, se nos plantea la cuestión de cómo se puede educar en valores para que estos sean considerados como valiosos y se integren en la persona como actitudes de vida a seguir. En este sentido García et al. (2011, p.208) nos proponen un procedimiento que auna las dimensiones afectiva y cognoscitiva del alumnado. Afectiva en cuanto que cada individuo debe sentirse atraído por el contenido del valor después de conocer en toda su amplitud el contenido del mismo (dimensión cognoscitiva).

Las estrategias para la educación en valores son muy diversas ya que hay que considerar las diferentes situaciones educativas a las que nos podamos enfrentar, el tipo de alumnado a las que va dirigido, edad del mismo, etc. A pesar de esta diversidad todas las estrategias que emplearemos se llevarán a cabo mediante el ejemplo e impulsando un clima que favorezca el diálogo y la reflexión. Estrategias como el aprendizaje colaborativo, animación a la lectura, técnicas participativas, etc. son algunas que podemos utilizar para este tipo de enseñanza.

4. UNA PROPUESTA DIDÁCTICA PARA EDUCAR EN EL VALOR DE LA SOLIDARIDAD A TRAVÉS DE LA LITERATURA

4.1. Justificación de la elección de la obra

La novela *La música del viento* de Jordi Sierra i Fabra es ideal para concienciar a los alumnos de segundo o tercer curso de Educación Secundaria Obligatoria sobre la existencia de situaciones injustas en la infancia y la necesidad de actuar solidariamente frente a ellas. El protagonista, un periodista, es un ejemplo perfecto de actuación arriesgada contra la injusticia, pero en ella también podemos ver la actuación de diferentes ONG que le ayudan en cada tarea.

4.2. Objetivos de la propuesta

El objetivo general de nuestro trabajo consiste en realizar una propuesta didáctica destinada a la educación en el valor de la solidaridad, haciendo uso de la lectura y comentario de una novela actual.

Como objetivos específicos podemos citar los siguientes:

- Que conozcan el contenido y significado actual de la solidaridad.
- Que valoren la necesidad de que todos nos responsabilicemos de todos si queremos conseguir una sociedad verdaderamente democrática y justa.
- Que conozcan la labor que realizan diferentes organizaciones no gubernamentales en favor de la gente marginada (pobres, emigrantes, personas que viven situaciones de exclusión social, etc).
- Que desarrollen la capacidad de ser personas con criterios propios de actuación, que sepan seleccionar aquellas pautas de actuación que guíen su vida.
- Que reflexionen sobre la necesidad de incorporar la solidaridad como modelo de comportamiento propio.

4.3. Metodología

El modelo que proponemos para implementar los valores en la escuela, se basa en actividades prácticas puesto que de nada servirá que el alumnado conozca teóricamente uno o varios valores si no llega a interiorizarlos como propios y los integra como paradigma de su actuación.

El protagonismo del proceso estará a cargo del alumnado que será el verdadero impulsor del mismo. La propuesta que realizamos será lo suficiente amplia y diversificada para que incorpore los distintos aspectos de la persona como ser cognitivo-racional, afectivo, emocional y volitivo-conductual (Zubiri, 1993).

Proponemos la utilización de la literatura como un recurso excelente para la educación en valores y en especial en el valor de la solidaridad. La educación literaria (Colomer, 2017) proporciona una formación integral, ya que brinda la oportunidad de confrontar textos desde ópticas diferentes e incluso contrarias, permitiendo que los estudiantes reconozcan realidades diferentes y desarrollen un juicio crítico y constructivo sobre las mismas.

Para lograr nuestro objetivo, después de la lectura de un texto literario se realizará un análisis crítico de los valores observados en él. Con este propósito utilizaremos una pedagogía crítica basada en el encuentro y el diálogo, mediante la realización de tertulias dialógicas. Posteriormente se promoverán reflexiones tanto individuales como grupales sobre los proyectos vitales de cada persona y los valores en los que debe apoyarse, para, por último, fomentar una compromiso vivencial de los mismos.

4.4. Actividades

A continuación realizamos una propuesta de aplicación consistente en una serie de actividades basadas en la literatura con la finalidad de fomentar la educación en el valor de la solidaridad, dirigida al alumnado de segundo curso de Educación Secundaria Obligatoria.

Actividad 1: Investigación sobre el libro

Tras la lectura de la novela vais a describir, por grupos, la situación que Narayan y sus compañeros que viven en el taller de Pankey Shah en la India, donde se dedican a la tarea de confección de alfombras a mano. Con este fin vais a reflexionar sobre los siguientes aspectos:

- ¿Viven con sus familias?, ¿reciben afecto?, ¿van a la escuela?, ¿tienen opción a un futuro mejor?, ¿reciben salario?, ¿cuántas horas trabajan al día?, ¿dónde duermen y cuántas comidas realizan al día?, ¿reciben atención médica?, ¿cuál es su estado de salud?, ¿son maltratados físicamente?
- Consultad los derechos fundamentales del niño y comentad si son respetados o no.

Actividad 2: Exposición oral

En las páginas 203 y 204 se habla del por qué de la existencia de tantas ONG. ¿Crees que su labor es importante?

Por grupos vais a investigar sobre alguna ONG que trabaje en favor de la infancia y vais a exponer oralmente quiénes son, cómo trabajan, en qué lugares, a través de qué medios y cómo podéis colaborar vosotros en estas ONG

Actividad 3: Entrevista a un representante de una ONG

Vais a contactar con la sede de alguna ONG que exista en vuestra zona y que trabaje para paliar alguna injusticia o situación problemática. Se realizará una entrevista a alguno de sus miembros, que tendrá como objetivo conocer a fondo el trabajo solidario que realiza la ONG y conocer cómo vosotros podéis colaborar con ella.

5. CONCLUSIONES

A continuación resaltamos, a modo de conclusiones, aquellos aspectos de nuestro trabajo que consideramos de mayor interés:

- 1) La pandemia generada por el virus COVID-19 ha provocado una fuerte crisis económica que ha generado, a nivel nacional, un fuerte incremento de los niveles de exclusión social y a nivel internacional, un incremento de la situación de pobreza extrema que vive una parte importante de la población mundial.
- 2) Solo por medio de actitudes solidarias se podrán superar estas situaciones. La solidaridad actúa como principio de integración social, posibilitando el desarrollo integral de todos y cada uno de los miembros de la sociedad. Por ello, será necesario promover una cultura de la solidaridad.
- 3) La solidaridad puede analizarse desde dos perspectivas diferentes: una individual, considerada como una virtud moral que nos compromete con los más desfavorecidos y otra más social, en cuanto que es un principio y valor en el orden jurídico político, que tiene un alcance internacional ya que es considerada como un derecho de tercera generación, vinculado estrechamente a conceptos como el derecho al desarrollo.
- 4) La promoción de una educación para la solidaridad es, según nuestro criterio, el mejor recurso para que el alumnado conozca el verdadero sentido de la solidaridad y llegue a interiorizar este tipo de comportamientos como un principio rector de su vida. Se estará así formando a futuros ciudadanos para que sean capaces de luchar por conseguir una sociedad igualitaria y justa.
- 5) Proponemos utilizar la literatura como instrumento ideal para educar en el valor de la solidaridad. A partir de la lectura del libro *La música del viento* de Jordi Sierra

i Fabra hemos planteado una serie de actividades de carácter práctico que se basan en la reflexión y el diálogo.

6. REFERENCIAS

Colomer, T. (13 de julio 2017). La literatura es el mejor instrumento para adquirir muchas competencias. *Blog Tiching*, blog de educación y TIC.

<http://blog.tiching.com/teresa-colomer-la-literatura-mejor-instrumento-adquirir-muchascompetencias/#:~:text=Dicho%20esto%2C%20tambi%C3%A9n%20hay%20que,de%20tab%C3%BAes%20y%20prejuicios%20sociales>

Cortina, A. (2009). *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Alianza.

Delors, J. (1996) *La educación encierra un tesoro*. Ediciones Unesco.

García, L., Ruiz, M. y García, M. (2011). *Claves para la educación. Actores, agentes y escenarios en la sociedad actual*. Narcea y UNED (publicación digital).

Hobbes, T. (2018). *Leviatán* (Calos Mellizo Cuadrado, trad.). Alianza.

<https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/poverty/>

Juan Pablo II (1991). Sollicitudo rei socialis. Carta encíclica promulgada el 30 de diciembre de 1987. Corintios XXIII. *Revista de teología y pastoral de la caridad*, 57, 25-115.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado 106, de 4 de mayo.

<https://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-7899-consolidado.pdf>

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado 340, de 30 de diciembre de 2020.

<https://www.boe.es/buscar/pdf/2020/BOE-A-2020-17264-consolidado.pdf>

Organización de las Naciones Unidas. *Objetivos de desarrollo sostenible. Objetivo 1: Poner fin a la pobreza en todas sus formas en todo el mundo*.

<https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/poverty/>

Ruiz, R., Soriano, Y. y Fresno, J.M. (2022). La crisis de la COVID-19 aumenta los procesos de exclusión social. En *Evolución de la cohesión social y consecuencias de la COVID-19 en España*, (pp. 139-164). Fundación Foessa.

Sierra, J. (2011). *La música del viento*. Planeta.

Zubiri, X. (1993). *Sobre el sentimiento y la volición*. Alianza.

LA NIÑEZ EN ESCENARIOS DE INSTITUCIONALIZACIÓN EN MÉXICO: IMPACTOS MÁS ALLÁ DE LO VISIBLE

Karina Vanesa Nieblas Arreola³⁰

Universidad Autónoma de Sinaloa

Guadalupe Lizeth Ponce Serrano³¹

Universidad Autónoma de Sinaloa

1. RESUMEN

El presente artículo tiene como objetivo, aportar elementos al estudio de los impactos que la situación de institucionalización, propicia en la niñez mexicana carente de cuidados parentales. Dicho análisis, parte de una investigación a nivel maestría en Trabajo Social, donde se posicionó desde lo cualitativo, con el método fenomenológico y hermenéutico, utilizando las técnicas de la entrevista y observación, y que fueron aplicadas a profesionistas adscritos en un dispositivo de protección a la niñez en el país. Como resultados, se identificaron algunos de los impactos como: estigmas, roles de cuidado, apego, rechazo y exclusión.

Palabras claves: niñez, institucionalización, impactos, México.

2. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo forma parte de una investigación titulada “*La intervención del Trabajo Social en el proceso de restitución del derecho a vivir en familia de la niñez en situación de institucionalización en Sistema DIF Sinaloa*”, realizada desde espacios de posgrado, posicionándose desde la fenomenología y la hermenéutica, y centrándose en la descripción e interpretación de experiencias, recuperadas de narraciones del equipo (legal, psicológico, TS) que intervienen en un dispositivo estatal, a través de la observación participante y la entrevista semiestructurada.

³⁰ Estudiante de Maestría en Trabajo Social y Licenciatura en Derecho en la Universidad Autónoma de Sinaloa. Contacto: nieblaskarina@gmail.com

³¹ Profesora e investigadora de la Facultad de Trabajo Social Culiacán, Universidad Autónoma de Sinaloa. Contacto: lizeth_2789@hotmail.com

Dentro de las unidades de análisis de la investigación, se encuentra la niñez institucionalizada, que para efecto de este artículo, se centra protagónica. Por tanto, de primer momento se da a conocer el panorama de dicho grupo, rescatando conceptos que ayudan a comprender la institucionalización, y cifras que contextualizan el fenómeno. Mientras que, en un segundo momento, se analizan algunos de los hallazgos encontrados, en relación a los impactos, bajo la luz de las experiencias profesionales rescatadas en la investigación antes mencionada.

Lo anterior, con el objetivo de ser de utilidad para el análisis de la temática, pues si bien, discursivamente se aspira a considerar a dicho grupo como prioritario y de derechos, al mismo tiempo se invisibiliza y margina los fenómenos que envuelve la institucionalización. Por último, se presenta una serie de reflexiones, que llama la atención sobre cómo dichos impactos se presentan complejizados y que, a su vez, dejan abiertas las puertas a veredas pendientes para profundizar y explorar.

3. LA NIÑEZ MEXICANA EN INSTITUCIONALIZACIÓN: CONTEXTO, CONCEPTOS Y REALIDADES

México se encuentra hoy en día, en una encrucijada al respecto de los derechos NNA, situación que se ve reflejada en las más de 300 recomendaciones que la Red por los Derechos de la Infancia en México, ha emitido al país sobre las prácticas de violencia entorno a ellos (REDIM, 2019), y que se evidencia también, en los estudios de Naciones Unidas, pues menciona que México ocupa el segundo lugar mundial, donde se da el mayor número de agravios en su contra (UNICEF, 2019).

Dichos agravios, son propiciados desde las diversas esferas que componen la estructura social, sin embargo, centrándose en aquellas que se manifiestan desde ámbitos familiares, estas se expresan en maltrato psicológico, sexual, emocional, omisiones, abandonos, entre otras (Ruíz, 2021), que provoca que NNA no cuente con cuidados parentales, definiéndose como aquella situación en la que de manera total o parcial, los niños carecen de un referente adulto que perdure en el tiempo, que sea el vínculo para su sostén y cuidado (RELAf, 2010).

Ante esta situación, México se presenta facultado por los marcos como la Ley General de Derechos de Niñas Niños y Adolescentes (LGDNNA) en materia nacional, y la Convención sobre los Derechos de la Niñez [CDN] en materia internacional, para intervenir y proveer a NNA cuidado alternativo en instituciones (último recurso), apoyándose de Centros de Asistencia Social (CAS), que figuran

como un espacio de cuidado alternativo para NNA sin cuidado parental o familiar que brindan instituciones públicas, privadas y asociaciones (LGDNNA, 2014).

Al respecto del número de NNA que se encuentra en dicha situación, en 2015 fueron alrededor de 33,118 albergados en ámbitos institucionales (Instituto Nacional de Estadística y Geografía, 2015). No obstante, esta cifra figura como un estimado cuantificable, pero no responde a las realidades actuales, debido a la falta de padrones actuales, situación que la Comisión Nacional de Derechos Humanos, ha remarcando desde hace años (CNDH, 2019). Aunado a lo anterior, se presenta la complejidad de contar con estándares sobre los impactos que los/as envuelven.

4. UNA APROXIMACIÓN A LA COMPLEJIDAD DE LOS IMPACTOS DE LA INSTITUCIONALIZACIÓN

Así pues, como parte de la investigación cualitativa, se aplicaron las técnicas de la entrevista semiestructurada y observación participante, para mostrar resultados que ayuden a profundizar en los impactos de la institucionalización en NNA.

4.1. Roles en el cuidado

Dando inicio, se presentan los roles de cuidado, que si bien, en dichos ámbitos se cuentan con adultos responsables del cuidado y atención de NNA (LGDNNA, 2014) las realidades demuestran que por diversos motivos (tales como la falta de personal), se impone en los propios NNA roles de cuidado para con ellos mismos, que se configuran como normas arraigadas en la sociedad, que asigna a lo femenino a brindar los cuidados (Lamas, 2022). Se vislumbra a continuación:

Las niñas más grandes, por ejemplo, cuidan a los más chiquitos, los peinan, los bañan, los arreglan para la escuela, las madres hacen que las más grandes ayuden (...) son niñas que entraron de 5 o 6 y llegaron a 12, 13 y que no les encontraron otro lugar, ya nadie se quiso hacer responsable de ellas, y siguen ahí (TS-1., comunicación personal, 16 de mayo del 2022).

Así pues, es que se vislumbra que el cuidado no vendría a representar una actividad para el desarrollo de habilidades y conocimientos para el propio bienestar, si no, que representa una actividad impuesta a niñas, y que sienta las bases para la reproducción de dicha ideología en la vida adulta. Por otra parte, pareciera que se justifica dicho

rol bajo el carácter pesimista, en torno a la restitución de su derecho a la familia por ser consideradas mayores, como si se tuviera una fecha de expiración.

4.2. Relaciones de apego

Continuando con la vertiente de las personas adultas responsables, pero esta vez desde su dimensión emocional, la atención se centra en los vínculos que NNA crean y vivencian. Para dicha encomienda, es importante comprender que el vínculo de apego resulta vital para el desarrollo social y emocional de niños, y para ello debe de haber una persona adulta responsable de brindar una base segura (Bowlby, 2014).

De esta manera, que en el caso de NNA institucionalizados la mayoría proviene de contextos de violencia, en las cuales sus relaciones con las personas adultas responsables de su cuidado, no se desarrollaron de manera segura (el tipo de apego ideal), sino que se vieron marcados por diversos tipos de maltrato, llevando al Estado a intervenir para su institucionalización. Por ello, no es menor que se rescaten los vínculos que construyen en las instituciones. Al respecto, se menciona:

El niño generó un apego, te va viendo como su salvador o familiar, el me contaba sus cosas, y cuando otras personas batallaban con el, yo era el único al que escuchaba, se sentía feliz de verme y quería llamarme siempre, pero nosotros tratamos de mantener que no sé haga porque después es más difícil para ellos (...) por que en el momento de la reintegración familiar les crea un trauma, un dolor (TS-2., comunicación personal, 26 de junio del 2022).

En efecto, es que del discurso anterior se pueden reflexionar que dichos vínculos existen entre NNA y las personas en instituciones y pueden orientarse en procesos de acompañamiento, que permitan trabajar en los vínculos (heridos), para fortalecerlos y que puedan apoyarlo a relacionarse sanamente consigo mismos y con los demás. No obstante, es importante que se reconozca su importancia en la misma persona cuidadora, pues en este caso el vínculo se considera encaminado al trauma y no como componente fundamental para el desarrollo de NNA (SNDIF, 2022).

4.3. Estigmas

Por otra parte, otro hallazgo fue las concepciones que se tiene de ello/as, marcado por estigmas entendidos como actitudes desfavorables de un grupo o persona por considerarlas diferentes. En tal caso, históricamente han existido diversas posturas

en su abordaje, tales como necesitados, inconscientes, y desde una postura criminalizadora y de control (Osorio y Arteaga, 2012), que se pueden vislumbrar: Están tan necesitados de amor, con un pequeño acercamiento que tu tengas ya (EM-2., comunicación personal, 22 de agosto del 2022).

En efecto, es que, desde el posicionamiento de dicho discurso, se origina la concepción errónea de considerar a NNA a la espera del amor de una familia. Lo anterior, podría generar consecuencias tanto en ellos, como en la familia, pues crea falsas expectativas que ocasionan desilusiones y disgustos, pues el amor es un vínculo que se genera con la convivencia y el tiempo, y no puede forzarse a NNA para satisfacer las necesidades adultas de una familia. Por otra parte:

Son niños que no saben, que están desorientados, desubicados, ellos quieren a sus papás y uno, pues llegas y te lo quieres llevar (...) muchas veces no sé dejan ni ayudar (TS-1., comunicación personal, 16 de mayo del 2022).

Mientras que, desde la postura criminalizadora, se menciona: “Personas dicen que esos lugares son para delincuentitos, se criminaliza mucho (EM-3., comunicación personal, 27 de septiembre del 2022), y desde la postura de control: “La madre tiene mucho cuidado, de que no le alteren a los otros niños porque es más difícil controlarlos” (TS-1., comunicación personal, 16 de mayo del 2022).

4.4. Rechazo y exclusión

Asimismo, estos estigmas pueden llegar a ocasionar rechazo y exclusión afectándolos desde los ámbitos educativos: “Les dicen niños DIF y llegan bien cabizbajos” (EM-3., comunicación personal, 27 de septiembre del 2022). A su vez, se les excluye en la convivencia: “Como es justo si tú tienes a un niño en resguardo, se dan cuenta porque se escuchan y tienen ventanas, andan niños jugando, correteando y tú encerrado” (TS-1., comunicación personal, 16 de mayo del 2022).

5. REFLEXIONES A MANERA DE CONCLUSIÓN

El fenómeno de los impactos de la institucionalización en NNA solo ha sido objeto de interés desde años recientes, por lo cual, se presenta como un campo abierto y poco sistematizado. Lo anterior, podría adjudicarse a los mismos obstáculos que se presentan al intentar acceder a estos escenarios institucionales, al recelo y resguardo

de la información que se brinda al público sobre NNA en situación de institucionalización, y a la falta de padrones públicos de dicha información.

Lo anterior, tiene como efectos, enormes brechas y obstáculos que impiden el acceso universal y equitativo de la garantía de sus derechos. Por lo cual, se considera que es urgente empujar la agenda al estudio del fenómeno, y sobre todo, hacer partícipe a la misma niñez. A su vez, urge desarrollar estrategias de identificación, evaluación y abordaje de dichos impactos que incluya respuestas estatales eficaces con la profesionalización y sensibilización del personal.

Por último, es urgente el desarrollo de políticas públicas que fortalezcan el reconocimiento de los impactos de la institucionalización, y que trasciendan a los ámbitos institucionales y las personas a cargo del cuidado de NNA, para con ello poder ser capaz de dar respuestas situadas a sus necesidades, que permita apoyarlos en sus trayectorias de vida para su realización como personas y que permita su desarrollo en el pleno ejercicio de los Derechos Humanos, ampliando así su universo.

6. REFERENCIAS

- Bowlby, J. (2014). *Vínculos afectivos: formación, desarrollo y pérdida*. Morata.
- Comisión Nacional de Derechos Humanos. (2019). *Informe sobre la situación de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes en Centros de Asistencia Social*.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2015). *Censo de Alojamientos*.
- Lamas, M. (2002). *La antropología feminista y el género*. Nueva antropología.
- Osorio, A. y Arteaga, N. (2012). *De la disciplina al control: niños en riesgo y dispositivos asistenciales en el centro de México*. Estudios sociales.
- Red Latinoamericana de Acogimiento Familiar. (2010). *Niñas, niños y adolescentes sin cuidados parentales en américa latina*. Aldeas Infantiles SOS.
- Red por los Derechos de la Infancia en México. (2019). *Infancia y adolescencia en México. Entre la invisibilidad y la violencia. Desafíos del nuevo gobierno*.
- Ruíz, C. (2021). *Del dispositivo de la intervención al proceso de acompañamiento social*. [Tesis de Doctorado, Universidad Nacional de La Plata].
- Senado de la República. (2014). *Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes*. Diario Oficial de la Federación.
- UNICEF. (2019). *Convención de los Derechos de la Niñez*.

APORTACIONES DE LA REALIDAD VIRTUAL A LA MEJORA DE LAS HABILIDADES SOCIALES DE NIÑOS Y NIÑAS CON AUTISMO

Cristina Díaz-Román

Departamento de Trabajo Social, Universidad de Jaén

David Ruiz-Ortega

Departamento de Trabajo Social, Universidad de Jaén

1. INTRODUCCIÓN

Un número cada vez mayor de estudios, determinan que la realidad virtual (en adelante RV) es una buena práctica de entrenamiento y terapia para niños y niñas con Trastorno del Espectro Autista (en adelante TEA) (Andersson y Cuijpers, 2009). Con la RV, las personas usuarias pueden navegar por un mundo digital, tridimensional, similar al mundo real (Seth et al., 2011). Esta tecnología puede utilizarse a través de monitores de ordenadores o gafas de realidad virtual, que son las más conocidas en la actualidad (Ip et al., 2018). Por otro lado, la realidad aumentada (en adelante RA) es aquella tecnología que combina el mundo digital y el real (Budiman, 2016).

Las personas con TEA se caracterizan por dificultades de interacción social, desafíos de comunicación y tendencias a involucrarse en comportamientos repetitivos. Según Ravet y Williams (2017), algunos de los síntomas que presenta esta población son la evitación del contacto visual directo, falta de expresiones faciales, no comprender el lenguaje no verbal, dificultades en el desarrollo de las habilidades sociales y escasa interacción emocional. Igualmente, Chien (como se citó en Santiago, 2018) expone que, si no se interviene precozmente en las áreas mencionadas, se podría ver afectada la capacidad de estas personas para llevar a cabo las actividades básicas de la vida diaria de forma independiente (Santiago, 2018).

Según Hugues et al. (2011), las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), así como otros instrumentos digitales como la RV y la RA, han brindado la posibilidad de nuevas formas de intervención prometedoras para las personas con discapacidad, así como suponen un nuevo enfoque para el aprendizaje de habilidades sociales en personas con TEA.

En los últimos años, las intervenciones basadas en la RV han demostrado su potencial debido a su bajo costo, al alto índice de atención y motivación de las

personas con TEA (Howard y Gutworth, 2020; Kellems et al. 2021). Varios estudios muestran que las personas con TEA son capaces de extrapolar las habilidades sociales aprendidas en entornos virtuales a situaciones de la vida real (Howard y Gutworth, 2020).

2. MÉTODO

2.1. Objetivos

El objetivo principal de esta investigación es recopilar y sintetizar la evidencia científica disponible sobre el impacto de la RV en la mejora de las habilidades sociales de menores con TEA. En relación al objetivo general y para su correcta consecución, se señalan los siguientes objetivos específicos: (i) identificar los temas o subtemas comunes sobre los que tratan los artículos seleccionados y (ii) comparar cuáles son los beneficios y/o limitaciones que aporta el uso de la RV sobre las habilidades sociales de las personas con TEA con respecto a métodos tradicionales.

2.2. Metodología

Se ha realizado una revisión sistemática de la literatura existente, siguiendo la declaración PRISMA (Page et al., 2021). La búsqueda bibliográfica se realizó utilizando cadenas de búsqueda por medio de operadores booleanos en tres bases de datos electrónicas: Proquest, Scopus y Web of Science.

El proceso de selección de bibliografía se llevó a cabo a través de la aplicación de los siguientes criterios de inclusión – exclusión.

Tabla 1

Criterios de inclusión y exclusión de documentos científicos

Criterios de inclusión	Criterios de exclusión
<ul style="list-style-type: none"> • Estudios de investigación primaria • Idioma 	<ul style="list-style-type: none"> • Estudios de investigación secundaria • Artículos duplicados
<ul style="list-style-type: none"> • Tipo de tecnología: RV y RA 	<ul style="list-style-type: none"> • Tipo de tecnología diferente a RV y RA
<ul style="list-style-type: none"> • Tipo de publicación: revistas científicas 	<ul style="list-style-type: none"> • Tipo de publicación diferente: actas de congresos, capítulos de libro, etc
<ul style="list-style-type: none"> • Fecha de publicación: Desde 2013 	<ul style="list-style-type: none"> • Estudios con temáticas diferentes:

- No incluyen a personas con TEA
- No incluyen a menores con TEA
- Estudios cuyo objetivo de investigación no sea la implicación de la RV en las habilidades sociales

Elaboración propia

3. RESULTADOS

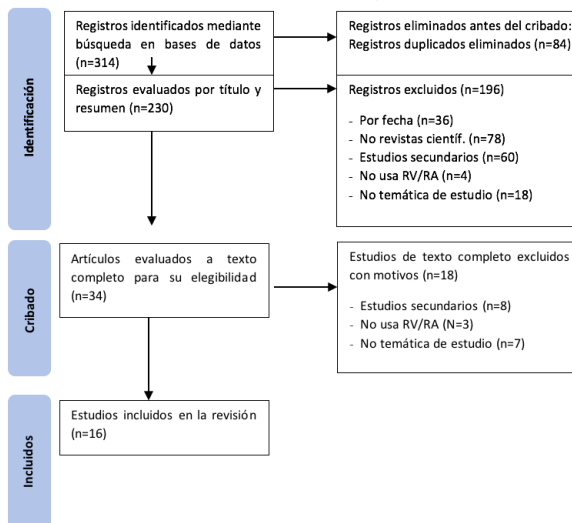
3.1. Selección de estudios

La búsqueda inicial en las bases de datos mencionadas arroja un total de 314 artículos, de los cuales 84 fueron excluidos por estar duplicados. Tras la primera lectura de título y resumen, se excluyeron 196 artículos más. Posteriormente, se procedió a la lectura completa de los 34 artículos restantes, quedan excluidos 18 por no cumplir con los criterios previamente definidos.

Finalmente, se han incluido un total de 16 estudios en esta revisión. La totalidad de estos trabajos científicos abordan temáticas de estudio relacionadas con el impacto de la RV o la RA en la mejora de las habilidades sociales de niños y niñas con TEA.

Ilustración 1

PRISMA Flow Chart Illustrating Study Selection



Fuente: Elaboración propia a partir de Page et al. (2021)

3.2. Resultados del análisis de contenidos

Después de analizar y agrupar el contenido de los estudios incluidos en la investigación, se identifican tres áreas temáticas relevantes y comunes a lo largo de los diferentes estudios examinados:

3.2.1. *¿La Realidad Virtual o la Realidad Aumentada es una herramienta útil para entrenar el conocimiento y manifestación de las experiencias faciales y la comunicación no verbal de menores con TEA?*

En cuanto a la comunicación no verbal, el estudio de Fernández y Lorenzo (2019) presenta avances en menores con TEA con respecto a las respuestas expresivas e interés por las expresiones de las demás personas después de una intervención con RV. El sistema de RA resultó útil para enseñar a los participantes con TEA a reconocer y comprender las seis emociones básicas en las expresiones faciales que se encuentran en las interacciones sociales cotidianas.

Cheng et al. (2015) y Ke et al. (2020) afirmaron que los/as participantes empezaron a comprender el significado de las posturas y los gestos de otras personas tras intervenciones con RV.

3.2.2. *Efectividad del uso del mundo virtual para fomentar habilidades de comunicación, interacción social y saludos en niños y niñas con TEA*

Tras la intervención utilizando la tecnología de entornos virtuales, se observó una mejora en la conducta de comunicación social espontánea de los sujetos ante determinadas situaciones que le proporcionan estímulos para comunicarse o interactuar (Frolli et al., 2022).

El sistema Kinect basada en RA, mitigó el miedo y la ansiedad de niños y niñas con TEA y, consiguientemente, incrementó su interés en la interacción social. Además, se observó, desde las primeras semanas del estudio, que este sistema promovió las interacciones de los/as participantes con personajes virtuales y permitió que aprendieran a identificar saludos sociales (Lee, 2020).

3.2.3. *Contribución de la realidad virtual en la adquisición de habilidades emocionales y la adaptación emocional de niños y niñas con TEA*

Después del entrenamiento con RV aumentó la capacidad de empatía y regulación emocional de los niños y niñas, relacionada con ideas de inclusión, respeto, equidad y rechazo a la violencia como forma de solución de los conflictos sociales.

3.3. Aportaciones de la RV para el entramiento de las habilidades sociales en menores con TEA en comparación con métodos tradicionales

Lee et al. (2018) afirman que la tecnología virtual 3D con controladores de manipulación tangible, permiten al usuario interactuar directamente con el sistema. Sin embargo, las estrategias tradicionales de entrenamiento virtual tradicional son imágenes planas 2D y video que impiden al usuario interactuar.

El tiempo de adquisición para el reconocimiento de emociones primarias era mucho menos cuando se empleaban intervención con RV (Frolli et al., 2022).

Cheng et al. (2015) señala en su estudio que el sistema basado en RV fue menos estresante para los participantes de lo que podría ser el entrenamiento en la vida real o en una intervención tradicional.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Entre los beneficios de la RV y la RA en las habilidades sociales, se destaca el impacto positivo de estas tecnologías para entrenar el reconocimiento y manifestación de las expresiones faciales y la comunicación no verbal.

Lorenzo et al. (2019) afirmaron que el entramiento mediante RA ha producido una mejora en las habilidades lingüísticas y en el área de interacción y comunicación, además de un aumento de motivación en niños y niñas con TEA.

Finalmente, autores externos a este trabajo como Escobedo y Tentori (2014) respaldan la mayor efectividad que ofrece la realidad virtual para el entrenamiento de habilidades sociales en niños y niñas con TEA en comparación con métodos tradicionales con esta misma finalidad.

5. REFERENCIAS

- Andersson, G. y Cuijpers, P. (2009). Internet-based and other computerized psychological treatments for adult depression: A meta-analysis. *Cognitive Behaviour Therapy*, 38(4), 196-205. <https://doi.org/10.1080/165060700903318960>
- Budiman, R.D.A. (2016). Developing learning media based on augmented reality (AR) to improve learning motivation. *Journal Education, Teaching and Learning*, 1(2), 89-94. <https://dx.doi.org/10.26737/jetl.vli2.45>
- Cheng, Y., Huang, C.L. y Yang, C.S. (2015). Using a 3D immersive virtual environment system to enhance social understanding and social skills for children with autism spectrum disorders. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 30(4), 222-236. <https://doi.org/10.1177/1088357615583473>
- Escobedo, L. y Tentori, M. (2014). Mobile augmented reality to support teachers of children with autism. En R. Hervas, S. Lee, C. Nugent y J. Bravo (Eds), *Ubiquitous computing and ambient intelligence. Personalisation and user adapted services* (pp. 60-67). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-13102-3_12
- Fernández, J. y Lorenzo, G. (2019). An immersive virtual reality educational intervention on people with autism spectrum disorders (ADS) for the development of communication skills and problem solving. *Education and Information Technologies*, 25(3), 1689-1722. <https://doi.org/10.1007/s10639-019-10050-0>
- Frolli, A., Savarese, G., di Carmine, F., Bosco, A., Saviano, E., Rega, A., Carotenuto, M. y Ricci, M.C. (2022). Children on the autism spectrum and the use of virtual reality for supporting social skills. *Children*, 9(2). <https://doi.org/10.3390/children9020181>
- Howard, M.C. y Gutwhoth, M.B. (2020). A meta-analysis of virtual reality training programs for social skill development. *Computers and Education*, 144. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103707>
- Hugues, O., Fuchs, P. y Nannipieri, O. (2011). New augmented reality taxonomy: Technologies and features of augmented environment. En B. Furht (Ed.), *Handbook of Aumented Reality* (pp. 47-63). Springer Science+Business Media. https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/978-1-4614-0064-6_pf
- Ip, H.H.S., Wong, S.W.L., Chan, D.F.Y, Byrne, J., Li, C., Yuan, V.S.N., Lau, K.S.Y., y Wong, J.Y.W. (2018). Enhance emotional and social adaptation skills for children with autism spectrum disorder: A virtual reality enabled approach. *Computers and Education*, 117, 1-15. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2017.09.010>

- Ke, F., Moon, J. y Sokolij, Z. (2020). Virtual Reality-Based Social Skills Training for Children with Autism Spectrum Disorder. *Journal of Special Education Technology*, 37(1), 49-62. <https://doi.org/10.1177/01626434420945603>
- Lee, I.J. (2020). Kinect-for-windows with augmented reality in an interactive roleplay system for children with an autism spectrum disorder. *Interactive Learning Environments*, 29(4), 688-704. <https://doi.org/10.1080/10494820.2019.1710851>
- Lee, I.J., Chen, C.H., Wang, C.P. y Chung, C.H. (2018). Augmented Reality Plus Concept Map Technique to Teach Children with ASD to Use Social Cues When Meeting and Greeting. *Asia-Pacific Education Research*, 27(3), 227-243. <https://doi.org/10.1007/s40299-018-0382-5>
- Lorenzo, G., Gómez-Puerta, M., Arráz-Vera, G. y Lorenzo-Lledó, A. (2019). Preliminary study of augmented reality as an instrument for improvement of social skills in children with autism spectrum disorder. *Education and Information Technologies*, 24(1), 181-204. <https://doi.org/10.1007/s10639-018-9768-5>
- Page, M.J., McKenzie, J.E., Bossuyt, P.M., Boutron, I, Hoffmann, T.C., Mulrow, C.D., Shamseer, L., Tetzlaff, J.M.M Akl, E.A., Brennan, S.E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J.M., Hróbjartsson, A., Lalu, M.M, Li, T., Loder, E.W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., McGuinness, L. Stewart, L., Thomas, J., Tricco, A., Welch, V., Whiting, P., y Moher, D. (2021). The PRISMA, 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *The BMJ*, 372(71). <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>
- Ravet, J. y Williams, J.G. (2017). What we know now: Education, neuroscience and transdisciplinary autism research. *Educational Research*, 59(1), 1-16. <https://doi.org/10.1080/00131881.2016.1272429>
- Yuan, S.N.V e Ip, H.H.S. (2018). Using virtual reality to train emotional and social skills in children with autism spectrum disorder. *London Journal of Primary Care*, 10(4), 110-112. <https://doi.org/10.1080/17571472.2018.1483000>

FUNCIONES DE LA FIGURA PROFESIONAL DEL ASISTENTE PERSONAL CON MENORES CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

David Ruiz-Ortega
Universidad de Jaén
Cristina Díaz-Román
Universidad de Jaén

1. INTRODUCCIÓN

Según la Convención sobre los Derechos del Niño/a de la ONU (1989), los niños y niñas con discapacidad deben gozar de una vida con unas condiciones que protejan su dignidad, les permitan llegar a ser autónomos y promuevan su participación activa en la comunidad. De forma paralela, con la implantación de la Ley 39/2006, de 14 de diciembre, de Promoción de la Autonomía Personal y Atención a las Personas en Situación de Dependencia, la asistencia personal es un derecho subjetivo. Tal y como señala el artículo 19 de esta Ley, la prestación de asistencia personal tiene como objetivo:

La promoción de la autonomía de las personas en situación de dependencia, en cualquiera de sus grados. Su objetivo es contribuir a la contratación de asistencia personal, durante un número de horas, que facilite al beneficiario el acceso a la educación y al trabajo, así como una vida más autónoma en el ejercicio de las actividades básicas de la vida diaria (p.16).

En esta línea, autores como Hultman et al. (2017) destacan que la toma de decisiones por parte de los/as menores con discapacidad es un aspecto esencial para el comienzo del desarrollo de su vida independiente. Esta idea es respaldada por la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006), que en su artículo 7 refleja el deber de proteger a niños/as con discapacidad, asegurando que tengan derecho a expresar su opinión y a recibir asistencia apropiada en función de su discapacidad y edad para poder ejercer ese derecho.

1.2. La atención a la diversidad en el contexto educativo: La educación inclusiva

Para entender el significado de la educación inclusiva, es fundamental que se conciba la escuela como una comunidad en la que cada individuo es esencial y tiene un papel

que cumplir para apoyar a los demás. Por consiguiente, es crucial que los estudiantes, el personal docente y las familias trabajen juntos para garantizar el principio de principio de igualdad de oportunidades (Kouladoum, 2022). En este sentido, la inclusión hace efectivo el derecho a la educación sin discriminación, ya que plantea una escuela para todas las personas, sin barreras, con un currículum individualizado, garantizado el desarrollo de todo el alumnado con la finalidad de alcanzar una escuela de calidad.

Según Derzhavina et al. (2021), el respeto a las diferencias y reconocimiento a la diversidad es la base de la educación inclusiva. Entender la discapacidad, como circunstancia en la vida de las personas, como un elemento más que refleja la diversidad y la riqueza de los seres humanos. Estos autores señalan que el respeto a la dignidad de las personas con discapacidad implica reconocer un espacio en el que asuman el poder de decisión sobre sus propias vidas. La figura del asistente personal es crucial en este sentido.

1.3. La asistencia personal como figura profesional clave en una educación inclusiva

Los diversos apoyos en el contexto educativo pueden ser cruciales para brindar una vida normalizada a los menores con discapacidad en este espacio fundamental de socialización (Hultman, 2016). La noción de normalidad asistida se manifiesta cuando se emplea la herramienta de asistencia personal, permitiendo que los menores con discapacidad participen en el diseño de su vida independiente y autónoma.

Los estudios en la materia demuestran la existencia de un conjunto de profesionales de asistencia personal que han brindando asistencia dirigida a impulsar el desarrollo y los logros individuales de los menores con necesidades educativas especiales en el ámbito educativo. Muchos de estos profesionales son conocidos como paraprofesionales, coordinadores de necesidades educativas especiales y asistentes de necesidades especiales (Biggs et al., 2016). No obstante, dichos estudios no especifican de manera precisa las funciones y roles que desempeñan estos asistentes personales en el ámbito educativo con los menores que tienen necesidades educativas especiales y/o discapacidad.

2. METODOLOGÍA

El presente estudio pretende avanzar en el conocimiento sobre las diferentes funciones y competencias que desempeñan los/as profesionales de la asistencia personal en el contexto educativo en la intervención con menores con discapacidad. Se aborda el reto investigador a través de una revisión de alcance siguiendo las pautas de la declaración PRISMA Extension for Scoping Reviews (PRISMA-ScR) (Tricco et al., 2018).

2.1. Estrategia de búsqueda

Para llevar a cabo esta revisión, se realizó una búsqueda exhaustiva en las siguientes bases de datos académicas: Web of Science, Scopus y APA PsyInfo (Proquest). Se confeccionaron estrategias de búsqueda en cada una de estas bases de datos, usando las palabras clave que fueron delimitadas para este proceso.

Es importante mencionar que los términos utilizados en las búsquedas fueron en inglés. Para definir la población de interés, es decir, menores estudiantes con discapacidad, utilizamos los términos "child", así como "special educational needs" y "disab*". En cuanto a la intervención de interés, que involucra la figura profesional del asistente personal, utilizamos los términos "Special needs assistant", "teaching assistants", "SENCO" y "paraprofessional". Además, se usaron los operadores booleanos "AND" y "OR" para delimitar la relación entre las diferentes palabras clave dentro de las cadenas de búsqueda. Es importante destacar que no se emplearon filtros en las cadenas de búsqueda para recopilar la mayor evidencia disponible.

2.2. Criterios de inclusión y exclusión

Los estudios incluidos en esta revisión se adhirieron a los siguientes criterios de inclusión: (1) Investigaciones primarias que emplearon enfoques cualitativos, cuantitativos o mixtos; (2) Artículos científicos; (3) Participantes que abarcaban a menores estudiantes con discapacidad, profesionales y/o familias; (4) Análisis de las funciones de los profesionales relacionadas con la asistencia personal a menores en entornos educativos.

De igual forma, se establecieron criterios de exclusión, que fueron los siguientes: (1) Investigaciones secundarias; (2) Otros tipos de documentos (documentos de

conferencias, libros, capítulos de libros, cartas editoriales, etc.); (3) Investigaciones que no proporcionaban datos sobre el fenómeno de estudio.

2.3. Síntesis y análisis de contenido

En la presente revisión se intercalaron y compararon los hallazgos de estudios cualitativos y cuantitativos con el objeto de proporcionar un espectro más amplio en torno a la comprensión del problema de investigación.

Para analizar los trabajos que finalmente se incluyeron en esta revisión sistemática, se ha realizado un análisis temático. Para dicho análisis cualitativo se ha utilizado el proceso de “Síntesis Temática” con el objetivo de identificar los principales temas y subtemas asociados a la investigación en el campo de estudio y resumir la información reportada en los artículos.

3. RESULTADOS

3.1. Selección de estudios

De la búsqueda inicial se recuperaron un total de 1.124 documentos de las diferentes bases de datos previamente señaladas. Después de eliminar los registros duplicados (n=215), 909 estudios fueron examinados por título/resumen. De estos, 538 estudios fueron excluidos por título/resumen y 356 durante la revisión de texto completo por no cumplir con los criterios de inclusión. Finalmente, un total de 15 artículos fueron incluidos en la presente revisión.

3.2. Resultados del análisis de contenido

En este apartado se expone una descripción general de los principales hallazgos de esta revisión. Después de analizar y agrupar el contenido de los estudios incluidos en este trabajo, se identifican tres áreas temáticas relevantes y comunes.

3.2.1. Los asistentes personales como extensión de los docentes en el aula

El reporte de la literatura seleccionada revela algunas de las funciones y responsabilidades del personal de apoyo de menores en centros educativos. Según varios autores, las tareas de estos profesionales se centran principalmente en la preparación del material, la revisión de las unidades temáticas y la adaptación

curricular (Breyer et al., 2020; Rutherford, 2012). Así mismo, otros autores destacan que aparte de la adaptación del currículo, los profesionales de la asistancia personal adecuan los espacios de las dependencias de las clases para facilitar la actividad docente (Butt, 2016).

En esta línea, otros autores subrayan que las funciones vinculadas con el apoyo académico tienen que ver con la ayuda en la realización de las tareas diarias de la escuela de las distintas materias, la comprensión y la realización de actividades del aula (Biggs et al., 2016; Brock y Carter, 2016; Butt y Lowe, 2012).

En consonancia con lo anterior, se indica que los profesionales de apoyo siguen en gran medida las instrucciones del profesor del aula, convirtiéndose en una extensión de estos docentes y adaptando las instrucciones de los docentes a las necesidades de los niños con discapacidad (Abbott et al., 2011;). En varias ocasiones, se destaca que estos profesionales desempeñan un papel en la gestión de los cambios de actitud y comportamiento de los niños con discapacidad, actuando como mediadores para que el profesor del aula no tenga que delegar su responsabilidad y cuente con el apoyo de un profesional en estas situaciones (Zhao et al., 2021).

Otro hallazgo relevante en relación a las funciones y responsabilidades es que estos profesionales deben comprender y detectar las necesidades individuales de los menores con discapacidad, con el objetivo de brindar una respuesta integral a los apoyos que puedan requerir dentro del aula (Logan, 2006; Qureshi, 2014).

3.2.2. Apoyo en las relaciones entre pares

El papel de los profesionales de apoyo en el contexto educativo ha sido objeto de atención en diversos estudios. Se ha observado que estos profesionales desempeñan un papel crucial como herramientas de inclusión educativa para los menores con discapacidad. Su intervención contribuye significativamente a facilitar y promover relaciones positivas entre pares en el entorno escolar (Breyer et al., 2021).

Además de ser facilitadores de la inclusión, los profesionales de apoyo también cumplen un papel de prevención ante posibles episodios de acoso escolar. Su presencia cercana y atención a los estudiantes les permite detectar y abordar de manera temprana situaciones de bullying o acoso entre compañeros, contribuyendo así a la creación de un ambiente seguro y respetuoso para todos los alumnos (Butt, 2016; Mortier et al., 2010).

Es importante destacar que el rol de los profesionales de apoyo va más allá de la mera asistencia en el aula. Su labor se extiende a la promoción de una cultura escolar inclusiva, en la que se valore la diversidad y se fomente el respeto y la empatía entre todos los miembros de la comunidad educativa. Estas investigaciones resaltan la importancia de contar con personal de apoyo capacitado en el entorno educativo para lograr una mayor inclusión y bienestar de los alumnos con discapacidad (Hemmingsson et al., 2013).

3.2.3. Funciones relacionadas con el desempeño profesional de la asistencia personal fuera del aula

En el ámbito educativo, las actuaciones relacionadas con los cuidados personales representan un aspecto crucial para garantizar una experiencia educativa inclusiva y exitosa para los menores con discapacidad. Diversos estudios, como los realizados por Abbott et al. (2011), Breyer et al. (2020), y Zhao et al. (2021), han enfatizado la importancia de proporcionar el acompañamiento y apoyo necesario, como se hace fuera del ámbito educativo, para estos estudiantes, con el objetivo de fomentar su autonomía y bienestar.

Los cuidados personales abarcan una variedad de tareas y responsabilidades que se adaptan a las necesidades individuales de cada estudiante con discapacidad. Estas acciones pueden incluir la asistencia en la movilidad, el aseo personal, la alimentación y el manejo de medicamentos, entre otros aspectos. El propósito de estas actuaciones es permitir que los menores con discapacidad participen activamente en la vida escolar y realicen sus actividades cotidianas de manera independiente (Butt., 2016).

En muchos casos, los profesionales de apoyo actúan como asistentes personales, brindando una atención personalizada que se adapta a las necesidades específicas de cada estudiante. Este apoyo fuera del aula se convierte en un pilar fundamental para asegurar que los estudiantes con discapacidad tengan igualdad de oportunidades en su desarrollo personal y académico (Östlund et al., 2021; Rutherford, 2012; Breyer et al., 2021).

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Las dificultades para llevar a cabo el estudio derivan de la alta variabilidad en cuanto a la terminología empleada para la denominación de los asistentes personales en el

ámbito educativo. Este fenómeno no ha permitido que las búsquedas hayan sido directas.

En cuanto a las funciones descritas en los artículos incluidos en esta revisión, la gran mayoría respaldan aspectos relacionados con el apoyo a los menores en el ámbito educativo, siendo apoyo a los maestros/as y siguiendo sus indicaciones. De igual forma, algunos de los textos informan sobre el papel que estos profesionales tienen como herramienta de inclusión educativa para los menores y su aceptación entre pares. Así mismo, se mencionan actuaciones relacionadas con los cuidados, tareas que tienen que ver con el acompañamiento personal fuera del aula y el apoyo que definen el desempeño más propio de un asistente personal para menores con discapacidad.

Finalmente, cabe destacar que los hallazgos en relación a este tema contemplan una no especificación de las tareas del personal de apoyo y que se requiere una homogeneidad en la distribución y delimitación de las tareas, por lo que se detectan necesidades de concreción para estos profesionales (Breyer et al., 2021; Östlund et al., 2021). Por ello, los estudios detectan la demanda de medidas relacionadas con el ámbito jurídico y normativo, con la finalidad de regularizar esta figura profesional y determinar de forma precisa las funciones y responsabilidades de este personal de apoyo en el ámbito educativo.

5. REFERENCIAS

- Abbott, L., Mcconkey, R. y Dobbins, M. (2011). Key players in inclusion: Are we meeting the professional needs of learning support assistants for pupils with complex needs? *European Journal of Special Needs Education*, 26(2), 215–231. <https://doi.org/10.1080/08856257.2011.563608>
- Biggs, E. E., Gilson, C. B., y Carter, E. W. (2016). Accomplishing More Together: Influences to the Quality of Professional Relationships between Special Educators and Paraprofessionals. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 41(4), 256–272. <https://doi.org/10.1177/1540796916665604>
- Biggs, E. E., Gilson, C. B., y Carter, E. W. (2016). Accomplishing More Together: Influences to the Quality of Professional Relationships between Special Educators and Paraprofessionals. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 41(4), 256–272. <https://doi.org/10.1177/1540796916665604>
- Breyer, C., Lederer, J., y Gasteiger-Klicpera, B. (2021). Learning and support assistants in inclusive education: a transnational analysis of assistance services in

- Europe. *European Journal of Special Needs Education*, 36(3), 344–357. <https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1754546>
- Breyer, C., Wilfling, K., Leitenbauer, C., y Gasteiger-Klicpera, B. (2020). The self-efficacy of learning and support assistants in the Austrian inclusive education context. *European Journal of Special Needs Education*, 35(4), 451–465. <https://doi.org/10.1080/08856257.2019.1706255>
- Brock, M. E., y Carter, E. W. (2016). Efficacy of teachers training paraprofessionals to implement peer support arrangements. *Exceptional Children*, 82(3), 354–371. <https://doi.org/10.1177/0014402915585556>
- Butt, R. (2016). Teacher assistant support and deployment in mainstream schools. *International Journal of Inclusive Education*, 20(9), 995–1007. <https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1145260>
- Butt, R., y Lowe, K. (2012). Teaching assistants and class teachers: Differing perceptions, role confusion and the benefits of skills-based training. *International Journal of Inclusive Education*, 16(2), 207–219. <https://doi.org/10.1080/13603111003739678>
- Derzhavina, V., Nikitina, A., Makarov, A., Piralova, O., Korzhanova, A., Gruver, N. V., & Mashkin, N. A. (2021). Inclusive education importance and problems for students social integration. *Propósitos y Representaciones*, 9(2), 11. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8108821>
- Giangreco, M. F., Smith, C. S., y Pinckney, E. (2006). Addressing the paraprofessional dilemma in an inclusive school: A program description. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 31(3), 215–229. <https://doi.org/10.1177/154079690603100302>
- Hemmingsson, H., Borell, L., y Gustavsson, A. (2003). Participation in School: School Assistants Creating Opportunities and Obstacles for Pupils with Disabilities. *OTJR Occupation, Participation and Health*, 23(3), 88–98. <https://doi.org/10.1177/153944920302300302>
- Hultman, L., Forinder, U., y Perget, P. (2016). Assisted normality: a grounded theory of adolescent's experience of living with personal assistance. *Disability and Rehabilitation*, 38(11), 1053–1062. <https://doi.org/https://doi.org/10.3109/09638288.2015.1091860>
- Hultman, L., Pergert, P., y Forinder, U. (2017). Reluctant Participation: the experiences of adolescents with disabilities of meetings with social workers regarding their right to receive personal assistance. *European Journal of Social Work*, 20(4), 509- 521. <https://doi.org/10.1080/13691457.2016.1201051>

- Kouladoum, J. C. (2022). Inclusive Education and Health Performance in Sub Saharan Africa. *Social Indicators Research*, 165, 1-22. <https://link.springer.com/article/10.1007/s11205-022-03046-w>
- Ley 39/2006, de 14 de diciembre de Promoción de Autonomía Personal y Atención a las personas en situación de dependencia. *Boletín Oficial del Estado*, 299, de 15 de diciembre de 2006. <https://www.boe.es/eli/es/l/2006/12/14/39/con>
- Logan, A. (2006). The role of the special needs assistant supporting pupils with special educational needs in Irish mainstream primary schools. *Support for Learning*, 21(2), 92–99. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9604.2006.00410.x>
- Mortier, K., Van Hove, G., y De Schauwer, E. (2010). Supports for children with disabilities in regular education classrooms: An account of different perspectives in Flanders. *International Journal of Inclusive Education*, 14(6), 543–561. <https://doi.org/10.1080/13603110802504929>
- Organización de las Naciones Unidas (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*. UNICEF. <https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>
- Östlund, D., Barow, T., Dahlberg, K., y Johansson, A. (2021). In between special needs teachers and students: paraprofessionals work in self-contained classrooms for students with intellectual disabilities in Sweden. *European Journal of Special Needs Education*, 36(2), 168–182. <https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1901370>
- Qureshi, S. (2014). Herding cats or getting heard: The SENCo-teacher dynamic and its impact on teachers' classroom practice. *Support for Learning*, 29(3), 217–229. <https://doi.org/10.1111/1467-9604.12060>
- Rutherford, G. (2012). In, out or somewhere in between? Disabled students' and teacher aides' experiences of school. *International Journal of Inclusive Education*, 16(8), 757–774. <https://doi.org/10.1080/13603116.2010.509818>
- Tricco A., Lillie, E., Zarin, W., O'Brien, K., Colquhoun, H., Levac, D., Moher, D., Peters, M., Horsley, T., Weeks, L., Hempel, S., Akl, E., Chang, C., McGowan, J., Stewart, L., Hartling, L., Ö., Straus, S. (2018). PRISMA Extension for Scoping Reviews (PRISMA-ScR): Checklist and Explanation. *Annals of Internal Medicine*, 169(7), 467–486. <https://doi.org/10.7326/M18-0850>
- Zhao, Y., Rose, R. y Shevlin, M. (2021). Paraprofessional support in Irish schools: from special needs assistants to inclusion support assistants. *European Journal of Special Needs Education*, 36(2), 183–197. <https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1901371>

DEBILIDADES Y FORTALEZAS DE LA UNIVERSIDAD COMO INSTITUCIÓN INCLUSIVA: UN PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

Gemma Rodríguez Infante

Universidad de Málaga

Rocío Lavigne Cerván

Universidad de Málaga

Rocío Juárez Ruiz de Mier

Universidad de Málaga

Marta Romero González

Centro de Neurociencia Infanto-juvenil Neuropsipe

1. INTRODUCCIÓN

Según Fundación Universia (2021) en el curso 2019-2020, el número de estudiantes con discapacidad matriculados en las universidades españolas ascendía a 19.919³². Este alumnado ha de desarrollar sus estudios en igualdad de oportunidades que sus compañeros sin discapacidad y, para ello, es preciso que las universidades cuenten con recursos y medidas de atención a la diversidad que fomenten su inclusión. En este sentido, podemos encontrar numerosas publicaciones que describen las características de una universidad inclusiva y que pueden servir de guía, como, entre otras, las de Nyssen (2023), Márquez et al. (2021), Moriña y Carballo, (2020), Sanahuja, Muñoz y Gairín (2020), Collins, Azmat y Rentschler (2019), Moriña., Sandoval, y Carnerero (2018) y Sánchez, Díez, y Martín (2016). Entre las características identificadas por estos autores se encuentran, por ejemplo, la existencia de servicios y programas dirigidos a la comunidad universitaria con discapacidad, la posibilidad de cambios en el diseño y la organización del currículum o la eliminación de las barreras arquitectónicas, de la información y de la comunicación.

La literatura sobre la inclusión de personas con discapacidad en la universidad ha ido creciendo en los últimos años, con el objeto de dar respuesta a la demanda de investigación y progreso sobre el tema, sin embargo, se echa en falta estudios que faciliten datos estadísticos sobre el éxito y el fracaso académico de los/as estudiantes

³² Lo que representa el 1,5% del total de estudiantes matriculados en ese mismo curso (Fundación Universia, 2021).

universitarios con discapacidad e identifiquen las variables institucionales directamente relacionadas en dicho fracaso o éxito.

2. EL ÉXITO Y EL FRACASO ACADÉMICO DEL ALUMNADO UNIVERSITARIOS CON DISCAPACIDAD

2.1. Consideraciones previas

El fracaso académico en la universidad es considerado, siguiendo a Marín, Infante y Troyano (2000), como el abandono de los estudios universitarios, definido por Cabrera et al. (2006), como la situación en la que el estudiante, habiendo iniciado una determinada titulación, la abandona antes de finalizar, no matriculándose en la misma por dos cursos consecutivos y pudiendo decidir el cambio a otra titulación o el abandono definitivo de la universidad elegida. Siguiendo esta definición, podemos entender el éxito académico como la superación de asignaturas del plan de estudios de una titulación oficial en una universidad, dentro del periodo máximo de permanencia establecido por la universidad. En este sentido, se ha de especificar que el no superar todos los créditos mínimos exigidos para un determinado curso, no se trata de un caso de fracaso académico. Existen múltiples factores, a veces ajenos al propio estudiante y la institución donde estudia, que pueden incidir en un avance más lento en el desarrollo de los estudios universitarios. Por ello, consideramos que, mientras que el estudiante siga superando créditos, dentro del periodo máximo de permanencia, se entenderá como éxito académico. Además, en caso de necesitar más tiempo del establecido, existen regulaciones para ayudar a los/as estudiantes que desean seguir estudiando pero que, por diferentes motivos, han de abandonar por un tiempo los estudios.

2.2. Cifras

Las universidades, anualmente, dentro de sus políticas de calidad, suelen publicar datos sobre el rendimiento académico de sus estudiantes. Son datos que surgen como indicadores de calidad de una institución, siendo también útiles para estudiar el grado de éxito o fracaso académico. Sin embargo, en el caso de estudiantes universitarios con discapacidad, estos indicadores no suelen ser calculados o publicados.

En España, podemos encontrar datos al respecto gracias al informe de Jiménez, Huete, Otaola y González-Badía (2022), donde se proporciona la tasa de

rendimiento³³, la tasa de evaluación³⁴ y la tasa de éxito³⁵ de los/as estudiantes universitarios españoles con discapacidad del curso 2018-19. Y, aunque no facilitan datos sobre la tasa de abandono o de graduación, concluyen e inciden en la necesidad de obtener estos indicadores para poder seguir avanzando en las políticas de inclusión en la universidad.

En otros países, como, por ejemplo, Australia, se conoce que durante el primer año la proporción de estudiantes que abandonan los estudios es mayor en alumno con discapacidad (ADCET, 2021).

2.3. Causas del fracaso y el éxito académico del alumnado con discapacidad en la universidad

Conocer e identificar las causas del abandono y del éxito académico de los/as estudiantes universitarios con discapacidad, es de vital importancia para poder establecer las políticas y actuaciones concretas que favorezcan su permanencia y graduación.

En el caso de las personas con discapacidad, cobran especial relevancia los factores institucionales, relacionados con la existencia o no de barreras, y de políticas inclusivas en la universidad. Las personas con alguna discapacidad motriz o sensorial severa, como señala Rué (2013), son un grupo de riesgo con mayores posibilidades de abandono académico, por razones ajenas a sus potencialidades personales, como la existencia de barreras y la ausencia de los apoyos específicos que precisan. Así mismo, estudios como el realizado por Olóriz y Fernández (2020) y Alegre, Agudo y Vallés (2019) muestran como, los apoyos institucionales a través de acciones en accesibilidad y becas, resultan efectivos para retención y la mejora del rendimiento académico de estudiantes con discapacidad.

En su estudio, Fleming, Plotner, y Oertle (2017), identifican como posibles predictores de un mayor rendimiento académico de los/as estudiantes universitarios

³³ Relación porcentual entre el número de créditos ordinarios superados en un determinado curso por los/as estudiantes y el número de créditos en los que los/as estudiantes han estado matriculados en dicho curso.

³⁴ Relación porcentual entre el número de créditos presentados a examen por el alumnado en un curso académico y el número total de créditos en los que están matriculados en dicho curso académico.

³⁵ Relación porcentual entre el número de créditos superados por el alumnado matriculado en un curso y el número total de créditos presentados a examen en dicho curso académico.

con discapacidad el apoyo de los compañeros, los servicios de atención a la diversidad, la enseñanza del profesorado y el clima del campus.

Las dificultades del alumnado con discapacidad en la universidad son muchas y variadas, y son tanto de carácter institucional como personal y académicas, pero, según Pérez, de la Rosa y Aguilar (2012), con las medidas adecuadas de adaptación de la enseñanza, con una atención más personalizada, con programas y guías de orientación específicas, etc. pueden alcanzar los objetivos establecidos para la titulación. Añaden, además, que se precisa de una orientación pre-universitaria que facilite su transición a la universidad, un entorno de aprendizaje accesible, un plan de tutorías específico y el apoyo de sus compañeros. A estas necesidades se añaden otras como las identificadas en el estudio de Moriña y Carballo (2020), un servicio de orientación laboral, una actitud abierta y proactiva del profesorado, procesos de enseñanza y aprendizaje accesibles, metodologías docentes adaptada a sus necesidades, el uso de las tecnologías en el aula y docentes formados en inclusión.

La existencia de normativa específica y de servicios de apoyo a la diversidad, son también facilitadores en el desarrollo de los estudios universitarios de las personas con discapacidad (Cotán, 2017).

2.3.1. Características de la Universidad Inclusiva

La literatura existente asocia el nivel de inclusión de una universidad con una mayor probabilidad de éxito académico de su alumnado con discapacidad. En la normativa vigente se contemplan una serie de recursos dirigidos a favorecer el acceso de los/as estudiantes con discapacidad al sistema universitario público español, como el derecho a la adaptación de las Pruebas de Evaluación para el Acceso a la Universidad (PEvAU), la reserva del 5% de plazas del total de plazas disponibles en cada titulación, y la exención total o parcial de tasas y precios públicos. Una universidad inclusiva, deberá añadir a estas medidas otras que garanticen la permanencia y la graduación de sus estudiantes con discapacidad, y que, determinarán, en parte³⁶, su nivel de inclusión.

36 Pues una universidad inclusiva también deberá contar con otras características más allá de las medidas de atención a su alumnado con discapacidad, como medidas dirigidas a su profesorado con discapacidad. Para más información se recomienda consultar el informe de Nyssen (2023).

Díez, et al. (2011), por ejemplo, establecen que para que una universidad sea inclusiva ha de contar con: accesibilidad a documentos y materiales; accesibilidad de instalaciones, herramientas y equipos de trabajo; accesibilidad web; accesibilidad a actividades prácticas; elaboración y aplicación de adaptaciones no significativas; existencia de servicios de apoyo a la discapacidad; desarrollo de un lenguaje y una comunicación positiva hacia las personas con discapacidad; respeto a confidencialidad de la información; introducción en la institución del diseño universal para el aprendizaje; diseño accesible del currículum; vías accesibles de divulgación de la información relevante; adaptación y accesibilidad a los procedimientos de evaluación de los aprendizajes; existencia de actividades de formación, información y sensibilización sobre discapacidad, existencia de medidas de apoyo para los distintos tipos de discapacidad; existencia de políticas inclusivas y de procedimientos diseñados teniendo en cuenta a las personas con discapacidad; disponer de productos de apoyo; existencia de medidas de atención a los trabajadores con discapacidad.

En general, las características de una universidad inclusiva están extensamente estudiadas, identificándose una gran variedad de rasgos institucionales que facilitan el desarrollo de estudios universitarios a las personas con discapacidad, pero ¿cuáles están directamente relacionados con el éxito o el fracaso académico? Para poder responder a dicha pregunta, se precisa una mayor profundización en el tema, con estudios que identifiquen aquellos factores institucionales directamente implicados y cómo se relacionan entre ellos.

3.PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

Como se ha expuesto anteriormente, no existen datos sobre la proporción de estudiantes universitarios con discapacidad que abandonan la universidad o se gradúan. Además, aunque son numerosos los estudios que describen las características de una universidad inclusiva, no se profundiza en factores institucionales que son determinantes para que un alumno con discapacidad consiga graduarse o no. Por ello, se precisan estudios que ofrezcan datos sobre la tasa de abandono y de graduación de los/as estudiantes universitarios con discapacidad y profundicen en las causas institucionales directamente relacionadas con el éxito o el fracaso académico.

En base a esta necesidad, se plantea la realización de un proyecto de investigación donde se analice el éxito y el fracaso académico de los/as estudiantes universitarios

con discapacidad, específicamente, de la Universidad de Málaga (UMA). Esta universidad es la tercera universidad andaluza con mayor número de estudiantes con discapacidad matriculados, tras la Universidad de Sevilla y la Universidad de Granada. Según Fundación Universia (2021), en el curso 2019-20, se encontraban matriculados en las universidades andaluzas 1.766 alumnos/as con discapacidad (el 0.9% del alumnado universitario total), de los cuales 533 corresponden a alumnado matriculado en la Universidad de Málaga, el 30.1% de los 1.766 estudiantes. Además de ofrecer una muestra amplia, centrar el estudio en la Universidad de Málaga permitirá homogeneizar la muestra, y controlar las variables institucionales, pues los recursos que reciben los/as estudiantes con discapacidad son diferentes dependiendo de la universidad en la que estudien, contando algunas universidades con más recursos y políticas de inclusión que otras. La UMA, por ejemplo, obtuvo en 2015 el Sello de Calidad Bequal, que reconoce su labor en materia de discapacidad, siendo la primera universidad pública española en obtener dicha distinción.

Entre los objetivos del estudio estarían la identificación del número de estudiantes con discapacidad que abandonan la UMA, es decir, que fracasan académicamente, y el número de estudiantes con discapacidad que permanecen o se gradúan en la UMA, es decir, que presentan éxito académico. Además, se propone también analizar los factores institucionales directamente relacionados con el éxito y el fracaso académico de estos/as estudiantes.

Se propone, por tanto, la realización de una investigación descriptiva-explicativa que pretende describir el fracaso y el éxito académico en estudiantes universitarios con discapacidad, y cuyos resultados pueden ser utilizados para desarrollar planes y programas que favorezcan el éxito académico de este colectivo en la universidad, pues, como afirma Abreu (2021), las investigaciones descriptivas pueden producir datos ricos que conducen a importantes recomendaciones.

4.CONCLUSIONES

La revisión bibliográfica nos muestra como faltan datos a nivel nacional sobre los/as alumnos/as con discapacidad que fracasan o no en la universidad. Los estudios actuales sobre el tema se centran en describir las características de una universidad inclusiva, pero no profundizan en las variables institucionales directamente relacionadas con el éxito o el fracaso de un estudiante. Ante la necesidad de datos al respecto, se propone un proyecto de investigación dirigido a identificar la tasa de abandono, la permanencia y la graduación de estudiantes con discapacidad

matriculados en la Universidad de Málaga. Se persigue también analizar los factores institucionales relacionados con el éxito y el fracaso académico de la muestra del estudio.

Los resultados obtenidos pretenden servir para el avance científico y social, mejorando la inclusión de personas con discapacidad en la universidad. La transferencia de los resultados a la sociedad se favorecerá mediante su difusión a través de múltiples y diferentes canales. Se espera que los resultados del estudio propuesto tengan un impacto positivo, en la Universidad de Málaga en particular, y en la Universidad Española en general, tanto para el avance científico como para la inclusión de las personas con discapacidad, al ofrecernos una descripción más amplia y profunda de los factores relacionados con el éxito y el fracaso académico universitario de este colectivo. La descripción, nos permitirá intervenir en aquellos factores que obstaculizan el desarrollo de los estudios universitarios de las personas con discapacidad, y fomentar y mejorar, los factores que favorecen dichos estudios. Así mismo, ofrecerá una base más sólida que ayude a las universidades a desarrollar políticas inclusivas más efectivas.

5. REFERENCIAS

- Abreu, J. (2012). Hipótesis, método y diseño de investigación. Daena: *International Journal of Good Conscience*, 7(2), 187-197.
- Alegre, M., Agudo, Y. y Vallés, A. (2019). Discapacidad, becas y logro educativo en la educación superior. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 12(1), 183-204.
- Australian Disability Clearinghouse on Education and Training (ADCET) (21 de octubre de 2021). *Higher Education Statistics*. Recuperado el 21 de octubre de 2021 en <https://www.adcet.edu.au/inclusive-teaching/understanding-disability/higher-education-statistics>.
- Cabrera, L., Benítez, J. T. B., Alfonso, M. G. y Pérez, P. A. (2006). Un estudio transversal retrospectivo sobre prolongación y abandono de estudios universitarios. *RELIEVE-Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 12(1).
- Collins, A., Azmat, F. y Rentschler, R. (2019). 'Bringing everyone on the same journey': revisiting inclusión in higher education. *Studies in Higher Education*, 44(8), 1475-1487.
- Cotán, A. (2017). Educación inclusiva en las instituciones de educación superior: narrativas de estudiantes con discapacidad. *Revista Española de Discapacidad*, 5(1), 43-61.

- Díez, E., Alonso, A., Verdugo, M.A., Campo, M., Sancho, I., Sánchez, S., Calvo, I. y Moral, E. (2011). *Espacio Europeo de Educación Superior: estándares e indicadores de buenas prácticas para la atención a estudiantes universitarios con discapacidad*. Instituto Universitario de Integración en la Comunidad.
- Fleming, A., Plotner, A. y Oertle, K. (2017). College Students with Disabilities: The Relationship between Student Characteristics, the Academic Environment, and Performance. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 30(3), 209-221.
- Fundación Universia (2021). *Universidad y discapacidad. V Estudio sobre el grado de inclusión del sistema universitario español respecto de la realidad de las personas con discapacidad*. Fundación Universia.
- Jiménez, A., Huete, A., Otaola M.P. y González-Badía, J. (2022). *El rendimiento académico de los estudiantes universitarios con discapacidad en España*. Fundación ONCE.
- Marín, M., Infante, E. y Troyano, Y. (2000). El fracaso académico en la Universidad: Aspectos motivacionales e intereses profesionales. *Revista latinoamericana de Psicología*, 32(3), 505-517.
- Márquez, C., Sandoval, M., Sánchez, S., Simón, C., Moriña, A., Morgado, B., Moreno-Medina, I., García, J.A., Díaz-Gandasegui, V. y Elizalde, B. (2021). Evaluación de la inclusión en Educación Superior mediante indicadores. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 19(3), 39-59.
- Moriña, A. y Carballo, R. (2020). Universidad y Educación Inclusiva: Recomendaciones desde la voz de estudiantes españoles con discapacidad. *Educ.Soc, Campinas* 41, 1-16.
- Moriña, A., Sandoval, M. y Carnerero, F. (2018). Higher education inclusivity: when the disability enriches the university. *Higher Education. Research & Development*, 39(6), 1202-1216.
- Nyssen, J.M. (Coord.). (2023). *Marco para la autoevaluación de las universidades en la mejora de sus actuaciones en materia de inclusión de personas con discapacidad y personas con necesidades de apoyo en el ámbito académico*. ANECA.
- Oloriz, M. y Fernández, J.M. (2020). El rendimiento académico de los estudiantes en situación de discapacidad. *Retos XXI*, 4(1).
- Pérez, P. R., de la Rosa, O. M., y Aguilar, D. (2012). Las dificultades de adaptación a la enseñanza universitaria de los estudiantes con discapacidad: un análisis desde un enfoque de orientación inclusiva. *Relieve: Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*. 18(2), 3.
- Rosas, R. (1992). Éxito Académico Universitario: Problemas de su Definición, Medición y Predicción. *Psykhé*, 1(1).

Rué, J. (2014). El abandono universitario: variables, marcos de referencia y políticas de calidad. *Revista de docencia universitaria*, 12(2), 281-306.

Sanahuja, J.M., Muñoz, J.L. y Gairín, J. (2020). Tutoring students with disabilities at the university (La tutorización de los estudiantes con discapacidad en la universidad). *Culture and Education* 32(1), 65-77.

Sánchez, S., Díez, E. y Martín, R. (2016). El diseño universal como medio para atender a la diversidad en la Educación. Una revisión de casos de éxito en la Universidad. *Contextos Educativos*, 19, 121-131.

INTERVENCIÓN EDUCATIVA AFECTIVO-SEXUAL EN ADOLESCENTES CON TEA

Marina Alba Cabello García

Universidad de Málaga

Aylin Alba Mandak Arjona

Universidad de Málaga

Gianluigi Moscato

Universidad de Málaga

Natalia del Pino Brunet

Universidad de Málaga

1. RESUMEN

Las personas con Trastorno del Espectro del Autismo (desde ahora en adelante TEA), se caracterizan por presentar deficiencias persistentes en la comunicación e interacción social y manifestar patrones restrictivos y repetitivos de comportamiento, intereses o actividades. Debido a estos síntomas nucleares del trastorno, es frecuente que los/as adolescentes con TEA tengan dificultades en su desarrollo psicosexual y afectivo, así como para hacer frente a los cambios propios de la pubertad.

Se han realizado multitud de estudios de diversa índole acerca de los TEA, sin embargo, las necesidades educativas de carácter afectivo-sexual no han sido ampliamente estudiadas.

Este trabajo tiene como objetivo dar a conocer dichas dificultades además de revisar diferentes programas de intervención educativa dirigidos a fomentar un desarrollo afectivo-sexual saludable, con el fin de promover una mayor calidad de vida de los adolescentes con TEA.

2. INTRODUCCIÓN

En los últimos años, los trastornos del espectro del autismo tienen una prevalencia cercana al 1% de la población en Estados Unidos y otros países, con estimaciones similares en las muestras infantiles y de adultos, según el manual diagnóstico de los trastornos mentales (APA, 2014). Además, diferentes estudios evidencian un crecimiento de la prevalencia más o menos significativo en los últimos 50-60 años (Alcantud et al., 2016).

El trastorno del espectro autista se engloba dentro de los trastornos del neurodesarrollo, y aunque se trata de un trastorno heterogéneo en cuanto a sintomatología, existen una serie de características principales que son comunes a todas las personas con TEA. Entre éstas se incluyen: el deterioro persistente de la comunicación social recíproca y la interacción social, y los patrones de conducta, intereses o actividades restrictivos y repetitivos. Estos síntomas están presentes desde la primera infancia y limitan o impiden el funcionamiento cotidiano.

1. ADOLESCENCIA Y SEXUALIDAD EN PERSONAS CON TEA

Tradicionalmente la sexualidad de la población con TEA no ha sido tomada en cuenta, como si fueran personas asexuadas, incluso se ha considerado erróneamente que las personas con TEA no tienen deseos afectivos ni sexuales (Hancock, 2017).

Sin embargo, hay que tener en cuenta que quienes padecen TEA tienen un desarrollo a nivel fisiológico normal, es decir muestran los mismos cambios físicos que los adolescentes neurotípicos (Ogalla, 2003), por lo que también experimentan las necesidades afectivo-sexuales propias de esta etapa del desarrollo (Fernández Basanta, 2014).

En este sentido, Dewinter et al. (2016) llevaron a cabo un estudio en el que compararon la experiencia sexual a lo largo de la vida en un grupo de chicos adolescentes con TEA ($n = 30$), de entre 16 y 20 años y un grupo de chicos de la población general ($n = 60$). La mayoría de los chicos de ambos grupos, con y sin TEA, declararon masturbarse y haber experimentado un orgasmo. Resultado a favor de que las personas con TEA también tienen necesidades sexuales. Y aunque la proporción de chicos con TEA que no habían tenido ninguna experiencia sexual en pareja era mayor que en el grupo control, esta diferencia se explicaba principalmente por el número significativamente menor de chicos con TEA, en comparación con los controles, que declararon haber tenido experiencias con besos y caricias. Esto podría justificarse atendiendo a las dificultades que presentan en la interacción social recíproca. Respecto a las experiencias sexuales íntimas en pareja, no surgieron diferencias significativas entre ambos grupos.

Según la OMS, por salud sexual se entenderá: «...un estado de bienestar físico, mental y social en relación con la sexualidad, la cual no es la ausencia de enfermedad, disfunción o incapacidad. La salud sexual requiere un enfoque positivo y respetuoso de la sexualidad y de las relaciones sexuales, así como la posibilidad de tener experiencias sexuales placenteras y seguras, libres de toda coacción,

discriminación y violencia. Para que la salud sexual se logre y se mantenga, los derechos sexuales de todas las personas deben ser respetados, protegidos y ejercidos a plenitud.» (OMS, 2006).

Debido a que somos seres sexuados y dada la importancia de la sexualidad en la salud, es fundamental reconocer que las personas con TEA también tienen necesidades y derechos de índole afectivo-sexual, por lo que se debiera intervenir desde los ámbitos familiar y educativo proporcionándoles el conocimiento, estrategias y apoyo necesarios con el fin de prevenir el malestar y situaciones de violencia sexual. Las personas con TEA debido a la falta de educación sexual que generalmente reciben (Viera y Bartolozzi, 2019), son más vulnerables a dichas situaciones de violencia sexual.

Para el desarrollo de una sexualidad saludable, además de la maduración biológica es necesario entre otros, el dominio de habilidades de interacción social. Debido a las alteraciones cualitativas de la interacción y relación social, alteraciones de la comunicación, del lenguaje y falta de flexibilidad mental y limitaciones de la actividad imaginativa presentes en los trastornos del espectro del autismo (Riviére, 2007), y añadiendo los cambios propios de la etapa adolescente, las personas con TEA presentan dificultades para entender, expresar y en definitiva vivir sus necesidades afectivas y sexuales de forma satisfactoria.

A continuación, se describen algunas de las limitaciones que encontramos en población adolescente con TEA (Sigman y Capps, 1999):

- Razonan de forma concreta, no abstracta (personas sin discapacidad intelectual).
- Tienen dificultades para hablar sobre sus experiencias emocionales y discernir las emociones de los demás e identificarse con ellas. Además, de problemas para entender las emociones más complejas como por ejemplo el orgullo o la vergüenza.
- Carecen de los guiones y de las convenciones culturales que se requieren para interpretar las situaciones sociales y responder a ellas (Loveland, 1991).
- Tienen dificultades para ponerse en la perspectiva del otro.
- Durante la adolescencia aumenta el deseo de contacto social, sin embargo, las limitaciones a la hora de interpretar las situaciones sociales y responder a ellas los llevan a establecer muy pocas amistades y permanecer estrechamente

vinculados a sus familiares, a diferencia de lo que suele ocurrir durante la adolescencia en población general.

- Están menos predispuestos que los/as adolescentes neurotípicos, a expresar sus sentimientos sexuales hacia otras personas.

En su estudio de 2011, Mehzabin y Stokes encuestaron a individuos con TEA y a individuos con un desarrollo típico sobre diversos temas, incluyendo comportamientos sociales, privacidad, educación sexual y comportamientos, y experiencias sexuales. Los resultados indicaron que los individuos con TEA parecían tener menos conocimientos y comportamientos sexuales adaptativos, reportando menos comportamiento social, educación y experiencia sexuales.

2.PROGRAMAS DE INTERVENCIÓN AFECTIVO-SEXUAL EN ADOLESCENTES CON TEA

A continuación, se exponen diferentes programas de intervención que, aunque focalizan el tratamiento en los adolescentes con TEA y sus padres y madres, es de gran importancia que sean conocidos por los profesionales del ámbito educativo, ya que éstos son un pilar muy importante como guía y orientación a las familias, y en definitiva pueden contribuir a la optimización de la calidad de vida de las personas con TEA.

4.1. The Healthy Bodies Toolkit (Capretto et al., 2020).

Se trata de una guía sobre la pubertad para padres y madres de niños y niñas con discapacidad intelectual. En este programa se proponen tareas para el abordaje de las siguientes áreas: la pubertad, la importancia del ejercicio y promover una vida saludable, el aseo personal, el comportamiento apropiado e inapropiado en público, las relaciones sociales y cambios de humor, la menstruación y revisión ginecológica, las emisiones nocturnas, la erección y los métodos anticonceptivos.

4.2. The Supporting Teens with Autism on Relationships Program (STAR).

Es un recurso innovador para el desarrollo de las habilidades necesarias para desenvolverse en las relaciones, la salud sexual y la sexualidad.

Consta de un guía para ayudar a los padres de jóvenes con TEA de alto funcionamiento de entre 9 y 18 años a apoyar y educar a sus hijos en el aprendizaje de dichas habilidades. Para ello se les proporciona psicoeducación sobre el valor de la sexualidad, educación sexual integral a edades tempranas y se les anima a revisar todos los contenidos con sus hijos (Tabla 1). Además, el programa incluye un videojuego interactivo y una aplicación para el teléfono “Boardwalk Adventure”, desarrollada para complementar la guía para padres como medio para que los jóvenes autistas practiquen algunos de los conceptos más abstractos del contenido del programa.

Tabla 1

Contenidos del programa de Educación afectivo-sexual STAR

Capítulo 1: Pubertad

Madurez reproductiva

Caracteres sexuales secundarios

Higiene

Cambios emocionales

Capítulo 2: Relaciones

Amistades

Atracción e interés por los demás

Progresar en las relaciones

Capítulo 3: Sentimientos y comportamientos sexuales

Conocer los sentimientos y comportamientos sexuales

Masturbación

Comportamiento sexual compartido

Capítulo 4: Mantener la salud sexual

Salud sexual masculina y femenina

Infecciones de transmisión sexual

Anticoncepción

Orientación sexual e identidad de género

Acoso sexual

(Pugliese et al., 2020)

En un estudio acerca de la eficacia de este programa en el que participaron 84 jóvenes con trastorno del espectro autista de entre 9 y 18 años y sus padres, concluyeron que

es eficaz para aumentar el conocimiento sobre sexualidad de padres y jóvenes (Pugliese et al., 2020).

4.3 Tackling Teenage Training Program (Visser et al., 2017).

Consiste en un programa de entrenamiento psicosexual que se basa en la psicoeducación y aborda las habilidades comunicativas sobre temas relacionados con la pubertad, la sexualidad y las relaciones sexuales. A continuación, se exponen a modo de resumen las 18 sesiones y respectivos temas en las que se divide el programa: la pubertad, el aspecto, las primeras impresiones, las partes del cuerpo, los cambios puberales en chicos, los cambios puberales en chicas, masturbación e higiene, amistades, enamoramiento, orientación sexual, quedar con otros/as, contracepción, relaciones sexuales, embarazo, establecimiento de límites, respetando límites, uso seguro de internet y parejas abusivas.

En un estudio llevado a cabo por Duarte et al. (2022), tras aplicar el programa evidenciaron mejoras estadísticamente significativas en el conocimiento psicosexual, los límites interpersonales y el funcionamiento social.

4.4. Programa de educación afectivo-sexual SALUDIVERSEX-T para adolescentes con TEA (Gil et al., 2018).

Este programa es específico para los/as adolescentes con TEA de alto rendimiento. Se fundamenta en el Modelo Centrado en la Familia, desde el cual se concibe a la familia como un sistema de apoyo. Por ello, se ha diseñado para trabajar de manera conjunta con ellos/as y con sus padres, interactuando y compartiendo objetivos, en vistas a que los padres aprendan a identificar las necesidades específicas de sus propios hijos y adquieran los recursos necesarios para orientarlos.

Los contenidos del programa se agrupan en tres bloques: sexualidad y relaciones afectivas, sexualidad y conocimiento/cuidado de uno mismo, y sexualidad y comportamientos de autoprotección.

En un estudio llevado a cabo para evaluar la eficacia del programa se observó un cambio de actitudes y una elevada adquisición de conocimientos y habilidades en los/as adolescentes tras la implantación de este (Gil et al., 2018).

5. CONCLUSIONES

Debido a las dificultades a las que tienen que hacer frente los adolescentes con TEA con relación a su desarrollo, tanto afectivo como sexual, es fundamental la intervención temprana, adaptada e integral en relación con la sexualidad tanto a nivel educativo como psicológico y social. El objetivo es dotarles del conocimiento y estrategias necesarios para hacer frente a dichas limitaciones y al mismo tiempo servirles de apoyo y acompañamiento durante todo el proceso, con el fin de mejorar su calidad de vida y prevenir el riesgo de cualquier tipo de violencia sexual. Por todo ello es preciso conocer sus necesidades, dificultades y la eficacia de los diferentes programas de intervención disponibles al respecto.

6. REFERENCIAS

- Baker, C., (17 de julio de 2023). *Supporting Teens with Autism on Relationships*. Sbir.gov. <https://www.sbir.gov/sbirsearch/detail/3595>
- Alcantud Marín, F., Alonso Esteban, Y., & Mata Iturralde, S. (2016). Prevalencia de los trastornos del espectro autista: revisión de datos. *Siglo Cero*, 47(4), 7–26. <https://doi.org/10.14201/scero2016474726>
- Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales: DSM-5. (2014). Argentina: Editorial Médica Panamericana.
- Dewinter, J., Vermeiren, R., Vanwesenbeeck, I., & Van Nieuwenhuizen, C. (2016). Adolescent boys with autism spectrum disorder growing up: follow-up of self-reported sexual experience. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 25(9), 969–978. <https://doi.org/10.1007/s00787-016-0816-7>
- Duarte, L., Figueiredo, R., y Caseiro, Joao. (2022). Psychosexual education and training for adolescents with autism spectrum disorder: a systematic review. *Birth and Growth Medical Journal*, 31(2), 123–129.
- Gil, M. D., Ruiz, E., Iglesias, P., & Fernández, O. (2018). Eficacia del programa de educación afectivo-sexual EAS-SALUSEX para adolescentes con TEA. *Revista INFAD De Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 395–406. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2018.n1.v2.1249>
- Hancock, G. I., Stokes, M. A., & Mesibov, G. B. (2017). Socio-sexual functioning in autism spectrum disorder: A systematic review and meta-analyses of existing literature. *Autism Research*, 10(11), 1823-1833.

- Hervas, A., & Pont, C. (2020). Desarrollo Afectivo-Sexual Y Trastornos Del Espectro Autista Desarrollo Afectivo-Sexual En Las Personas Con Trastornos Del Espectro Autista. *Buenos Aires*, 80, 7–11.
- Loveland, K. A. (1991). Social affordances and interaction II: Autism and the affordances of the human environment. *Ecological psychology*, 3(2), 99-119.
- Mehzabin, P., & Stokes, M. A. (2011). Self-assessed sexuality in young adults with High-Functioning Autism. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 5(1), 614–621. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2010.07.006>
- Montañez-Romero, M., & Pérez-Alcalá, A. (2023). Estrés y ansiedad durante la sexualidad del adolescente con autismo. Una revisión sistemática. *IPSA Scientia, Revista Científica Multidisciplinaria*, 7(4), 50–65. <https://doi.org/10.25214/27114406.1444>
- Ogalla Sanchez, E. J. (2003). “Adultización” de los jóvenes con autismo y/o necesidades de apoyo generalizado. hacia una conversión necesaria. *Escuela Abierta*, 6(2003), 85–127. <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/787690.pdf>
- Organización Mundial de la Salud. (24 de julio de 2023). Salud sexual. Organización Mundial de la Salud. https://www.who.int/es/health-topics/sexual-health#tab=tab_2
- Pugliese, C. E., Ratto, A. B., Granader, Y., Dudley, K. M., Bowen, A., Baker, C., & Anthony, L. G. (2020). Feasibility and preliminary efficacy of a parent-mediated sexual education curriculum for youth with autism spectrum disorders. *Autism*, 24(1), 64–79. <https://doi.org/10.1177/1362361319842978>
- Sigman, M., y Capps, L. (1999). *Niños y niñas autistas: una perspectiva evolutiva*. Madrid: Morata, D.L.
- Otoni, A. C. V., & Maia, A. C. B. (2019). Considerações sobre a sexualidade e educação sexual de pessoas com transtorno do espectro autista. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 1265-1283.
- Vanderbilt Kennedy Center. (17 de julio de 2023). The Healthy Bodies Toolkit. <https://vkc.vumc.org/healthybodies/>
- Visser, K., Greaves-Lord, K., Tick, N. T., Verhulst, F. C., Maras, A., & van der Vegt, E. J. M. (2017). A randomized controlled trial to examine the effects of the Tackling Teenage psychosexual training program for adolescents with autism spectrum disorder. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 58(7), 840–850. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12709>

LA ORIENTACIÓN Y EL TRABAJO COLABORATIVO EN LOS CENTROS DE SECUNDARIA

David Pérez-Jorge

Universidad de La Laguna

1. INTRODUCCIÓN

Este estudio analiza el modelo de trabajo colaborativo desarrollado en un centro educativo de educación infantil primaria y secundaria de Tenerife. Así, la colaboración en el contexto del aula, invita a docentes y alumnado a caminar juntos y aunar esfuerzos, talentos y habilidades. Este modelo de trabajo fomenta el aprender haciendo, el aprender a través de la interacción y el aprender a través de la participación (Rodríguez Pico, 2015). Cuando se trabaja colaborativamente, el aprendizaje se enfoca al desarrollo del potencial del grupo, las personas se reconocen como comunidad, y mejoran a nivel relacional y de trabajo, fomentando y refozando el modelo de trabajo colaborativo. Los docentes se convierten en mediadores y gestores de los procesos de aprendizaje (Collazos et al., 2001, Pérez-Jorge et al., 2015). Collazos et al., (2001) muestran que los mediadores del aprendizaje utilizan las habilidades didácticas para facilitar el aprendizaje en pequeños grupos, con el fin de lograr el desarrollo del pensamiento y enseñales a ser independientes y autónomos en dicho proceso. El uso de técnicas como el “interrogatorio entre pares” favorece procesos que implican la toma de desiciones, la búsqueda de consensos y el repeto a la diversidad de opiniones y argumentos. Los docentes enseñan habilidades para el trabajo cooperativo, fomentando de forma implícita valores como los de la responsabilidad y la ética. El desarrollo de nuevos modelos pedagógicos favorece la aparición de nuevos procesos para desarrollar y llevar a cabo intervenciones que permiten mejorar la práctica educativa y los procesos de enseñanza aprendizaje (Grañeras y Parras, 2009; Santana, 2009; Villas de Medrano, 2008). Nadie duda de que el trabajo y el papel del maestro/a han cambiado y ha evolucionado hacia el modelos de intervención educativa que entienden el procesos de enseñanza aprendizaje como procesos multidimensionales y multidisciplinares que obligan a los maestros/as a cuidar aspectos que trascienden de los meros procesos de planificación de la enseñanza (Jiménez et al., 1998).

La relación docente-docente cobra ahora más protagonismo ya que, éste se ha convertido en consejero y orientador del proceso formativo. Como orientador, encuentra sentido en un rol importante que asume para enfrentar los nuevos

escenarios (González y García, 2007; García-Barrera et al., 2010). Lago y Onrubia (2011) afirman que los profesores han de ser también consultores ya que estos juegan un papel muy importante en la implementación de mejoras de los procesos que se dan en los mismos y de los que son buenos conocedores.

El proceso de construcción de un adecuado clima de trabajo escolar implica "trabajar con" más que "intervenir", es un proceso que no ocurre de forma aislada, para ello tiene que darse un espacio social amigable que fomente la convivencia pacífica, en el que el principio de la colaboración sea el marco de referencias de la cultura y valores del centro (Jorge, 2008; Ruiz-Ruiz et al., 2021). En entornos de trabajo como estos, el sentido de la formación de los docente se ha de entender como una acto colaborativo que se genera de interacciones que favorecen la formación permanente y la implicación del profesorado en la realidad y problemas del centro educativo (Villant y Marcello, 2015).

La buena enseñanza crea oportunidades para aprender a pensar y actuar y orienta la competencia de los docentes hacia habilidades y prácticas que permiten promover su éxito como docente. Los planes de formación del profesorado y las teorías actuales sobre el contenidos y habilidades que han de poseer por los docentes se orientan hacia modelos de aprendizaje cooperativo centrado en las características y realidad de la comunidad a la que han de pertenecer y sobre la que habrán de intervenir para transformar y mejorar (Pérez-Jorge et al., 2022).

El aprendizaje en grupo como entorno formativo fue analizado por autores como Villant et al., (2015), Ariño et al., (2022) y Arriagada-Venegas et al., (2022) que consideraron estos aspectos importantes a la hora de analizar el desempeño y los resultados laborales en el contexto organizacional, límites, crecimiento, efectividad, desempeño y el equipo.

Al revisar la investigación disponible sobre el desarrollo profesional docente, algunos autores como Villant y Marcello, (2015) concluyeron que la preparación del profesorado rara vez se correlaciona con los resultados a medio o largo plazo. Hay muy pocos programas de formación que definan objetivos e intereses (cambios en las prácticas docentes y cultura laboral).

Para el desarrollo y fomento del aprendizaje colaborativo entre docentes, es necesario "hacer tiempo", es decir, las instituciones deben proporcionar personal de apoyo para asistir a espacios donde los docentes, en una determinada materia o nivel

tomen notas en clase y analicen casos y organicen buenas prácticas fomentando la discusión y debate académico de las mismas (Calvo, 2014).

Los consultores deben adoptar un enfoque holístico en el que toda la organización se convierta en el objetivo de la intervención, teniendo en cuenta todos los niveles de influencia en el desarrollo de la comunidad educativa (Alegre y Pérez-Jorge, 2006; Vélaz de Medrano, 2008). Para ello, una de las estrategias que proponen es favorecer la innovación desde las líneas de trabajo que dirigen los procesos educativos, incluidos procesos formativos, a todo el centro.

En resumen, la colaboración escolar es una construcción social, que se ha de convertir en un valor propio de los centros que han de impulsar su transformación y mejorar a partir del potencial y trabajo de sus implicados. La colaboración ha de ser el principio fundamental que guíe y oriente todos los procesos formativos haciendo de este un valor fundamental de la cultura escolar.

2. MÉTODO Y PROCEDIMIENTO

Se utilizó una metodología de corte cuantitativo, con un enfoque descriptivo a fin de indagar sobre las opiniones que el profesorado del CEIPS Echeyde II tenía respecto al funcionamiento del gabinete de orientación del centro y los procesos de colaboración llevados a cabo en el mismo. Para ello se aplicó un cuestionario *Ad hoc* a profesores de educación primaria y secundaria con el fin de identificar el modelo de colaboración que se desarrollaba en el centro.

2.1. Objetivos

El objetivo general que se pretende con este estudio es valorar los conocimientos y disposición del profesorado hacia el trabajo colaborativo con el orientador del centro. Como objetivos específicos se pretendió:

- Conocer que entiende el profesorado por trabajo colaborativo.
- Valorar el grado de conocimiento, formación y disposición que tiene el profesorado, el orientador y el resto de las profesionales del centro, sobre el trabajo colaborativo.

2.2. Participantes

Han participado, de forma voluntaria, un total de 60 profesores de educación primaria y de educación secundaria del centro. La muestra estuvo integrada por un total de 29 hombres y 31 mujeres, lo que supuso el 48,4% y el 51,6% respectivamente.

Las asignaturas que impartían se distribuyeron de la siguiente manera:

Un 12,9% del profesorado impartía matemáticas, un 6,5% lengua, un 9,7% lengua extranjera, un 16,2% ciencias sociales y naturales y un 6,3% Educación Física. El resto de profesorado tenía una formación generalista y suponía un 48,4% y correspondía al profesorado de educación primaria.

2.3. Descripción del cuestionario

La prueba utilizada para este estudio se ha elaborado a partir del cuestionario realizado por Ferrandis et al., (2010). Este cuestionario fue adaptado y elaborado en base a la normativa vigente en la Comunidad Autónoma de Canarias, en lo que se refiere al trabajo colaborativo y a los procesos de orientación educativa y psicopedagógica. De forma más concreta, la adecuación del cuestionario se llevó a cabo en base a la norma reguladora; decreto 104/2010, de 29 de julio, decreto 23/1995, de 24 de febrero y a la Orden de 1 de septiembre de 2010.

4. RESULTADOS

Tras el análisis de las propiedades psicométricas del cuestionario se puede afirmar que se trata de un instrumento fiable sobre el que se pudo aplicar un procedimiento para la reducción de datos para el análisis posterior de los resultados. De este análisis se obtuvieron los siguientes 3 factores de primer orden:

Factor 1: Método de trabajo colaborativo.

Factor 2: Relaciones y expectativas hacia el Departamento de Orientación.

Factor 3: Conocimiento sobre la respuesta y atención a la diversidad.

La mayor parte del profesorado consideró que en el centro se trabajaba de forma colaborativa ($M=3,32$), no obstante, cabe destacar que consideraron necesario que los orientadores respondieran mejor a las necesidades del profesorado, del alumno y

del propio centro ($M= 2,96$), además percibieron que el orientador no dedicaba suficiente tiempo al profesorado ($M=2,86$). Se observó una baja disposición entre el profesorado a pedir ayuda y apoyo al orientador ($M=2,54$).

El 61.3% del profesorado consideraba que las medidas de atención a la diversidad que se aplican en el centro eran suficientes, pese a ello un (38.7%) las consideró insuficientes. Debemos ser conscientes de que el término “atención a la diversidad” encierra infinidad de perfiles de alumnos, no necesariamente todos ellos con problemas o con dificultades de aprendizaje, posiblemente estos datos, aparentemente contradictorios, se deban a que existan perfiles determinados que todavía no tienen la suficiente atención o dedicación dentro del centro, y no que se pase por alto la atención a la diversidad en todas sus formas.

El profesorado sí percibió como útiles las funciones y tareas del orientador en el centro (84%), aunque se observó que un 16% del profesorado valoró negativamente las el trabajo del orientador.

El profesorado cuenta con el orientador cuando ocurre un problema o tienen alguna dificultad (93.1%), lo que evidenció que lo considera un importante recurso para el asesoramiento y apoyo.

La mayoría del profesorado (87.1%) se sintió satisfecho al colaborar con la orientadora, destacaron especialmente la ayuda con metodologías y diseño de materiales para responder al alumnado con necesidades educativas. El 93.5% del profesorado manifestó seguir las recomendaciones y orientaciones que les daban, y reconoció y demandó más formación para mejorar la respuesta a las necesidades educativas de su alumnado. El 100% destacó la importancia de la figura de la orientadora y de la importancia de colaborar con esta a la hora de decidir la mejor forma de responder al alumnado. En este sentido el 55% del profesorado demandó más tiempo de trabajo colaborativo y de participación de la orientadora en tareas docentes y de apoyo en el aula. También consideraron que en el 100% de las ocasiones recurren a la figura de la orientadora cuando tienen alumnos con dificultades o necesidades educativas, en este sentido demandaron un cambio de la cultura de trabajo en el centro y de la mejora de la cultura colaborativa y de trabajo, no solo entre el profesorado sino con los equipos de orientación y familias.

5. CONCLUSIONES

Por una parte, el trabajo colaborativo es necesario, su implementación en los centros educativos requiere de un proceso de reflexión en torno al sentido y finalidad de la colaboración. Es normal que existan conflictos, ya que no siempre va a existir consenso entre todos los miembros de la comunidad, pero es importante que se den procesos que permitan la solución efectiva y constructiva de los conflictos. No hay soluciones mejores o peores, cada momento o cada circunstancia requiere de la adopción de una respuesta única centrada en una solución consensuada y aceptada por todos. Tanto las respuestas “buenas como malas” pueden ser productivas, se aprende de todo y en cualquier circunstancia, la negociación y solución compartida enriquece el clima de trabajo y convivencia. Los resultados de este estudio son un reflejo de que el trabajo colaborativo es difícil, pero que si se gestionan adecuadamente, las relaciones colaborativas, el resultado será altamente beneficioso para toda la comunidad escolar. En este sentido, los departamentos de orientación educativa de los centros escolares juegan un papel fundamental, si bien, la cultura colaborativa en los centros puede no ser un elemento destacado del funcionamiento de los mismos, es necesario concienciar al profesorado de la importancia de colaborar con todos los miembros de la comunidad, especialmente con los equipos de orientación. Sentirse parte de la comunidad y colaborar en el proceso de toma de decisiones resulta fundamental en la mejora de la calidad de la respuesta educativa de los mismos.

6. PROPUESTAS DE MEJORA

Normalmente hay poco tiempo para la planificación, mucho dedicado a la acción y muy poco a la reflexión sobre la acción, por eso se debería potenciar la democratización del funcionamiento de las estructuras escolares, favorecer modelos de organización que incrementen la participación en la toma de decisiones y que potencien el consenso. Habría que ayudar a que en los procesos colectivos se reorienten las discrepancias intentando incorporar a los que disienten, no descalificarlos y así también potenciar la autoevaluación institucional para que los participantes de proyectos de mejora tengan conocimiento de lo que sucede en su centro e información sobre el desarrollo de las propuestas de mejora, con el objetivo de reconducirlas, si es necesario, o de solventar los problemas emergentes.

Habría que contribuir a que los centros construyan su “visión” de futuro y apoyar la creación de un conjunto claro de expectativas, normas, valores y creencias

compartidas. Comprometer a toda la comunidad escolar con los planes de mejora y confiar en su capacidad para desarrollarlos es fundamental para la mejora de la colaboración. Además de demostrar con hechos evidentes el compromiso externo con las propuestas de mejora, se debería garantizar que en la organización de los centros se dispusiera de espacios y tiempos que favorecieran los tiempos compartidos y la acción colegiada, impulsando las dinámicas de análisis, reflexión compartida y valoración crítica de los procesos de enseñanza-aprendizaje y cooperación profesional.

7. REFERENCIAS

- Alegre, R.O.; Pérez-Jorge, D. (2006). *Organización Escolar y Diversidad*. Aljibe.
- Ariño-Mateo, E., Ramírez-Vielma, R., Arriagada-Venegas, M., Nazar-Carter, G., & Pérez-Jorge, D. (2022). Validation of the Organizational Dehumanization Scale in Spanish-Speaking Contexts. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(8), 4805. <https://doi.org/10.3390/ijerph19084805>
- Arriagada-Venegas, M., Ariño-Mateo, E., Ramírez-Vielma, R., Nazar-Carter, G., & Pérez-Jorge, D. (2022). Authentic leadership and its relationship with job satisfaction: The mediator role of organizational dehumanization. *Europe's Journal of Psychology*, 18(4), 450. <http://dx.doi.org/10.5964/ejop.6125>
- Calvo, G. (2014). Desarrollo profesional docente: el aprendizaje profesional colaborativo. En Unesco-Orealc, *Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe: el debate actual* (pp. 112-152). Ceppe y Unesco.
- Collazos, C., Guerrero, L., y Vergara, A. (2001, November). Aprendizaje Colaborativo: un cambio en el rol del profesor. In *Proceedings of the 3rd Workshop on Education on Computing*. Chile.
- García-Barrera, A., Martínez-Garrido, C., y Krichesky, G. J. (2010). El orientador escolar como agente interno de cambio. *Revista iberoamericana de educación*, 54(1), 107-122.
- González López, I., y García Rueda, F. J. (2007). Elaboración de un perfil de la orientación en Educación Secundaria desde las demandas de la comunidad educativa= Elaboration of a guidance profile in Secondary Education based on the demands of the educational community. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía* 18(2), 215-227.
- Jiménez, R.A., Bisquerra, R., Álvarez, M., y Cruz, J.M. (1998). El modelo de consulta. En R. Bisquerra, (Coord.) *Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica*. Praxis.

- Jorge, D.P. (2008). *Actitudes y concepto de la diversidad humana: un estudio comparativo en centros educativos de la isla de Tenerife*. Universidad de La Laguna.
- Lago Martínez, J. R., y Onrubia Goñi, J. (2011). *Asesoramiento psicopedagógico para la mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Universitat de Barcelona, ICE.
- Pérez-Jorge, D., De la Rosa Hormiga, M., Álvarez Pérez, P., Díaz González, C. M., & Marrero Morales, M. S. (2015). The identification of knowledge and educational requirements for secondary school teachers in the field of health education. *Psychology* 6, 773-781. <http://dx.doi.org/10.4236/psych.2015.66076>
- Pérez-Jorge, D., Delgado-Castro, A., González-Afonso, M. C., & Ariño-Mateo, E. (2022). Perception of the Students of the Master in Teacher Training of the University of La Laguna on Training in Competences for Educational Guidance and the Tutorial Function. *Journal on Efficiency and Responsibility in Education and Science*, 15(2), 103-115. <http://dx.doi.org/10.7160/eriesj.2022.150205>
- Rodríguez Pico, C. R. (2015). Participación política en los acuerdos de paz de la habana: El prerrequisito de la refrendación de los acuerdos. *Análisis político*, 28(85), 57-75.
- Ruiz-Ruiz, J., Pérez-Jorge, D., García, L. A. G., & Lorenzetti, G. (2021). *Gestión de la Convivencia*. Octaedro.
- Santana Vega, L.E. (2009) *Orientación educativa e intervención psicopedagógica: cambian los tiempos, cambian las responsabilidades profesionales*. Pirámide.
- Vélaz de Medrano, M. C. (2008). Formación y profesionalización de los orientadores desde el enfoque de competencias. *Educación XXI: revista de la Facultad de Educación*. 11, 155-181.
- Vaillant, D., y Marcelo, C. (2015). *El ABC y D de la formación docente*. Narcea.

LAS COMPETENCIAS EN TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN DEL PROFESORADO DE MÉXICO, EN LA MEJORA DE LA RESPUESTA EDUCATIVA AL ALUMNADO CON NEE Y NEAE

David Pérez-Jorge

Universidad de La Laguna

1. INTRODUCCIÓN

La pandemia de COVID-19 produjo importantes cambios en la forma de adaptar la respuesta educativa a la realidad del confinamiento que sufrió la población a nivel mundial, los cambios implicaron la adaptación de la modalidad de docencia y la asunción de las TIC como principal recurso para afrontar el reto de formar en una situación nunca antes ensayada. Las circunstancias exigieron tanto a las familias como al profesorado un esfuerzo extra para intentar formar adecuadamente al alumnado. Estos cambios afectaron a la manera en que el profesorado afrontó la respuesta educativa, especialmente en el caso del alumnado con Necesidades Educativas Especiales (NEE) y Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE).

La formación del profesorado, el dominio de las competencias de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), el modelo de respuesta educativa virtualizada adaptada a las necesidades educativas del alumnado, así como el conocimiento previo del uso de las TIC por parte del profesorado centraron los primeros movimientos para hacer frente a la situación (Arteaga, et al., 2022; Jara-Vaca et al., (2021); Márquez, 2021; Pérez-Jorge et al., 2020a). La adaptación de la respuesta educativa a la nueva realidad implicó; a) desafíos tecnológicos (dificultades derivadas del acceso y uso de los recursos tecnológicos); b) desafíos pedagógicos (falta de capacitación en el uso de las TIC, la transformación de métodos tradicionales a interactivos, la capacidad de motivar a los estudiantes, el proceso de retroalimentación en la evaluación de los estudiantes); c) desafíos sociales (ambiente físico desfavorable, falta de recursos y apoyo a las familias con escasez de recursos). Especialmente significativo fue el impacto para el caso del alumnado con NEAE y NEE (Cabrera, 2020; Ferri et al., 2020; Ruiz, 2020).

Menéndez y Figares (2020) advirtieron de dificultades en la efectividad de los procesos formativos virtuales (demora de las respuestas y retroalimentación condicionada por el medio) y en el establecimiento de vínculos afectivos con los

estudiantes, además de las barreras de comunicación tanto con el alumnado como con familiares.

Echeita (2020) y Valer-Cedeño et al. (2020) destacaron las limitaciones en el apoyo educativo al alumnado con NEE y NEAE y reclamaron la necesidad de adaptar la respuesta educativa a las dificultades derivadas del aislamiento y la falta de contacto social. Reimers (2021) señaló la importancia de potenciar el conocimiento y desarrollo de habilidades TIC tanto en estudiantes como en docentes, ya que la pandemia puso de manifiesto importantes carencias en ambos colectivos. La pandemia ha afectado a la llamada Generación Z, que ha abanderado el eslogan de ser la generación que creció con el internet más evolucionado y que sin embargo presenta carencias en competencias tecnológicas importantes.

El uso de las TIC puede, mediante recursos, aplicaciones y herramientas hacer más atractivos los procesos de enseñanza aprendizaje (Sánchez et al., 2019), ofrece la posibilidad del uso de recursos variados, diversificados y adaptables a las necesidades educativas del alumnado, especialmente para el caso del alumnado con NEE y NEAE (Villafuerte et al., 2020; Pérez-Jorge, et al. 2020b; Pérez-Jorge, et al. 2020c). Internet y el uso adecuado de las TIC ha sido clave para superar los obstáculos de la educación tradicional (Cabero y Ruiz-Palmero, 2018; Hernández, 2017), pero ha requerido del dominio de competencias TIC. El hecho de que los docentes deban saber seleccionar recursos y diseñar materiales de aprendizaje adaptados a las características y necesidades de los alumnos ha supuesto un reto que ha ido mas allá del dominio de competencias TIC (Moro, et al., 2019).

Una crisis sanitaria como ha sido la del COVID-19 ha confirmado efectos desfavorables para el alumnado con NEE y NEAE, evidenciando cambios emocionales y conductuales (ansiedad, depresión, tristeza, preocupación, trastornos del sueño, etc.); cambios físicos (trastornos del sueño, disminución del ejercicio físico, etc.) y también problemas en el desarrollo cognitivo (Erades y Morales, 2020; Liang et al., 2020; Morgül et al., 2020).

En un estudio con población joven realizado en España e Italia (dos de los países más afectados por el COVID-19), se detectaron indicadores como aburrimiento, irritabilidad, malestar y sentimientos de soledad. Estos sentimientos aumentaron cuando los padres no supieron adaptarse o responder a la nueva situación, dando lugar a episodios psicoemocionales negativos que afectaron el bienestar psicológico tanto del alumnado como de la familia (Orgilés et al., 2020). Para muchos niños con

NEE y NEAE, las relaciones con los compañeros, la percepción social y la competencia social se vieron afectadas por el cierre de la escuela (Lessard y Puhl, 2021; Umucu y Lee, 2020; Wiguna, 2020).

El éxito futuro de la educación inclusiva dependerá del abordaje de las barreras para la formación online y supondrá un reto para la sociedad, por las implicaciones y efectos sobre el aprendizaje (Espinoza et al., 2020, Pérez-Jorge et al., 2021). Las escuelas deben garantizar la igualdad de oportunidades educativas a todo el alumnado independientemente de su condición (Sanz-Ponce, y López-Luján, 2021). Fagell (2020) destacó la necesidad de que los docentes ofrezcan a los estudiantes un apoyo efectivo, ayudándoles a establecer un horario de aprendizaje remoto, brindándoles estrategias de aprendizaje en línea o ayudándoles durante la transición a la educación presencial.

Sangrà et al., (2019), Soto et al., (2020), Romeu-Fontanillas et al., (2020), Moya y Hernández-Ortega (2020), Pinto et al., (2017), pusieron de manifiesto que los docentes que tuvieron una formación continua basada en el desarrollo de competencias se adaptaron mejor que aquellos docentes que tuvieron que idear y adaptar el modelo presencial a uno virtual. Los estudios previos han confirmado las limitaciones en competencias TIC de los docentes, desde este punto, y a la luz de las diferencias relatadas a nivel mundial por investigadores, resulta necesario indagar en la realidad que vivió y afrontó el profesorado de un contexto social, cultural y formativo diferente al español. Este estudio, centrado en la respuesta y adaptación a la formación online, del profesorado de México, pretende evaluar el impacto de este modelo de formación utilizado durante la pandemia por docentes que trabajaron con alumnos con NEAE y NEE. Este trabajo se desarrolla en el marco de referencia del proyecto competitivo IECVAD-COVID-19 que ha dado origen a la tesis doctoral del autor del mismo.

2. MATERIAL Y MÉTODO

2.1. Participantes

El presente estudio se realizó con una muestra de 114 profesores y profesoras de México que de forma voluntaria quisieron participar en el mismo. La edad media de los participante fue 44,3 años, el 71,05% (N=81) fueron mujeres, el 28,07% (N=32) hombres y el 0,88% (N=1) respondió que se identificaba con otro género. Este profesorado enseñaba en los s niveles educativos educación infantil (13,16%;

N=15), educación primaria (32,46%, N=37), educación secundaria (22,81%; N=26), y bachillerato (31,58%; N=36).

2.2. Cuestionario

Se utilizó un cuestionario *Ah hoc*, validado de 16 ítems denominado Cuestionario de Respuesta Educativa, Uso de las TIC e Impacto de la Pandemia por COVID-19 en Estudiantes NEAE y NEE (*EDU-COV-NEE-NEAE questionnaire*). Se trata de una prueba de escala tipo Likert, de 5 niveles de respuesta, donde el valor 1 indicaba el total desacuerdo y el valor 5 el máximo acuerdo. Esta prueba indagaba sobre tres factores fundamentales; la “Repuesta educativa” (F1), incluyó ítems relacionados con la percepción de los docentes sobre cómo la enseñanza respondió, evaluó y adaptó las necesidades de los estudiantes con NEE y NEAE; el “Uso de las TIC y docencia online” (F2), que incluyó ítems relacionados con la percepción (autopercepción y heteropercepción) de las competencias TIC en el dominio de la satisfacción y aprendizaje de las necesidades del alumnado con NEE y NEAE y el “Impacto” (F3), que incluyó ítems relacionados con la percepción de los docentes en relación al apoyo, orientación y recursos destinados a la atención de los alumnos con NEE y NEAE.

Los coeficientes de fiabilidad de Raykov de la prueba que se calcularon para cada factor y la varianza explicada por cada uno permitieron considerar la prueba adecuada (F1= 0,84; F2=0,77; F3=0,77, las varianzas de la puntuación verdadera estaba entorno al 80% de la varianza total para los tres factores.

3. RESULTADOS

En base a las respuestas extraídas del cuestionario, se procedió a agrupar las mismas por factores obteniéndose los siguientes resultados (Ver tabla 1).

Tabla 1. Puntuaciones medias de los ítems y factores

	Media
Los alumnos con NEAE y NEE han recibido apoyo del resto de sus compañeros/as durante la pandemia	3.31
La respuesta educativa ofrecida al alumnado con NEE y NEAE, durante la pandemia ha sido adecuada.	3.38
El seguimiento educativo del alumnado con NEE y NEAE, durante la pandemia ha sido el adecuado	3.38

Las medidas de acceso al currículum del alumnado con NEE y NEAE han sido adecuadas durante la pandemia	3.18
He sido capaz de planificar las adaptaciones para mi alumnado con NEE y NEAE de forma rápida	3.77
La coordinación con el resto de profesorado para mejorar la respuesta educativa del alumnado con NEE y NEAE ha sido adecuada, durante la pandemia	3.50
F1. Respuesta educativa	3.42
El alumnado con NEE y NEAE posee competencias TIC suficientes para poder formarse a distancia	3.70
La atención a distancia me ha permitido potenciar las capacidades de cada estudiante con NEE y NEAE	4.25
La situación de formación a distancia del alumnado con NEE y NEAE ha permitido atender sus necesidades y orientarles individualmente	3.99
La institución está preparada con una plataforma eficiente y específica para la docencia online	3.52
El uso de las TIC ha favorecido el trabajo autónomo del alumno	4.04
F2. Uso de las TIC y docencia online	3.90
La COVID-19 ha tenido un gran impacto físico y emocional en los alumnos con NEE y NEAE	2.52
La situación educativa generó en el alumnado con NEE y NEAE un alto grado de estrés	2.96
La situación de pandemia me ha generado dudas e incertidumbre en relación a cómo responder a las necesidades del alumnado con NEE y NEAE de forma virtual	3.03
La situación de teletrabajo ha supuesto una sobrecarga en mi labor como docente	2.56
Las repuesta de adaptación del modelo de enseñanza presencial al virtual ha sido lenta	3.11
F3. Impacto	2.84

A nivel general el profesorado de México consideró que supo responder, evaluar y adaptar la enseñanza a las necesidades de los estudiantes con NEE y NEAE. Pese a ello las principales dificultades que manifestaron se centraron; respecto a la respuesta educativa (F1); en la falta de apoyo de los compañeros al alumnado con NEE y NEAE (M=3.31) y la adecuación de las medidas a las necesidades del alumnado con este perfil (M=3.18). Respecto al uso de las TIC (F2); se observó la falta de preparación de la institución educativa para adaptar la modalidad a docencia online (M=3,52) y la falta de competencias del alumnado con NEE y NEAE para recibir la formación online (M=3.70). Respecto al impacto (F3); se observaron dificultades en la adaptación a la modalidad de enseñanza por parte del alumnado con NEE y NEAE (M=3.03) y respecto a la forma de responder a las necesidades derivadas de la modalidad online (M=3.11).

4. CONCLUSIONES

De manera general, se puede concluir que el proceso de adaptación a la modalidad de docencia virtual por la situación de confinamiento durante la pandemia por COVID-19 generó, en opinión del profesorado de México, dificultades tanto al profesorado como al alumnado. La incertidumbre generada por la situación permitió detectar importantes carencias y necesidades del alumnado con NEE y NEAE, cuyas consecuencias afectaron principalmente al proceso de ajuste y adaptación de la respuesta educativa y al dominio de competencias TIC. Las implicaciones derivadas de los resultados de este estudio, exige de la adopción de modelos formativos que favorezcan la adaptación de las modalidades de enseñanza y el desarrollo y dominio de competencias TIC. Los modelos híbridos podrían suponer una oportunidad para la mejora de las modalidades y contextos nuevos de aprendizaje, evitando de esta manera, las consecuencias derivadas de situaciones futuras semejantes a la vivida.

5. REFERENCIAS

- Arteaga, J. M., Zavala, A. E. M., y Reyes, H. C. (2022). Retos de la enseñanza inclusiva a nivel educación primaria durante la contingencia COVID-19. *Campus Virtuales*, 11(1), 125-135. <https://doi.org/10.54988/cv.2022.1.926>
- Cabero, J., y Ruiz-Palmero, J (2018). Las Tecnologías de la información y la comunicación para la inclusión: reformulando la brecha digital. *International Journal of Educational Research and Innovation (IJERI)*, 9(2), 16-30.
- Cabrera, L., Pérez, C. N. y Santana, F. (2020). ¿Se incrementa la desigualdad de oportunidades educativas en la enseñanza primaria con el cierre escolar por el coronavirus? *International Journal of Sociology of Education*, 9(3), 27-52. <https://doi.org/10.17583/rise.2020.5613>
- Echeita, G. (2020). La pandemia del Covid-19. ¿Una oportunidad para pensar en cómo hacer más inclusivos nuestros sistemas educativos? *Revista Internacional de educación para la Justicia Social*, 9(1), 7-16.
- Erades, N. y Morales, A. (2020). Impacto psicológico del confinamiento por la COVID-19 en niños españoles: un estudio transversal. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 7(3), 27-34. <https://doi.org/10.21134/rpcna.2020.mon.2041>
- Espinoza, C., Regalado, Maldonado, G., y Rosero, C. (2020). Los desafíos de la inclusión en tiempos de COVID-19. *Revista Científica*, 5(17), 221-239.

- Fagell, P. (2020). Career Confidential: Teacher wonders how to help students during coronavirus shutdown. *Phi delta Kappa*, 101(8), 67-68. <https://doi.org/10.1177/0031721720923799>
- Ferri, F., Grifoni, P. y Guzzo, T. (2020). Online learning and emergency remote teaching: Opportunities and challenges in emergency situations. *Societies*, 10(4), 86-103. <https://doi.org/10.3390/soc10040086>
- Hernández, R.M. (2017). Impacto de las TIC en la educación: Retos y Perspectivas. *Propósitos y Representaciones*, 5(1), 325-347 <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2017.v5n1.149>
- Jara-Vaca, F. L., Heredia, S. P. R., Pazmiño, L. R. C., y Yungan, G. G. A. (2021). Uso de las TIC en la educación a distancia en el contexto del Covid-19: Ventajas e inconvenientes. *Polo del Conocimiento: Revista científico-profesional*, 6(11), 15-29.
- Lessard, L. M., & Puhl, R. M. (2021). Adolescent academic worries amid COVID-19 and perspectives on pandemic-related changes in teacher and peer relations. *School Psychology*. <https://doi.org/10.1037/spq0000443>
- Liang, Z., Delvecchio, E., Buratta, L. y Mazzeschi, C. (2020). “Efecto dominó”: Respuestas psicológicas y estrategias de afrontamiento de los niños italianos en diferentes áreas de gravedad de la COVID-19. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 7(3), 49-58. <https://doi.org/10.21134/rpcna.2020.mon.2054>
- Márquez, A. M. (2021). Realidades y retos en el uso de las TIC en educación, por la emergencia sanitaria provocada por el COVID-19. *Revista de Investigación en Tecnologías de la Información: RITI*, 9(19), 73-88.
- Menéndez, D. y Figares, J. (2020). Retos Educativos durante el Confinamiento: La Experiencia con Alumnos con Necesidades Educativas Especiales. *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social*, 9(3), 1-11.
- Morgül, E., Kallitsoglou, A. & Essau, C. (2020). Psychological effects of the COVID-19 lockdown on children and families in the UK. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 7(3), 42-48. <https://doi.org/10.21134/rpcna.2020.mon.2029>
- Moro, A., Dupotey, N., y Salgado, A. (2019). Las TIC como herramienta didáctica. Estudio Universidad de Oriente. *Refcale*, 7(3), 151-160.
- Moya, J., y Hernández-Ortega, J. (2020). Una metamorfosis educativa para alcanzar un desarrollo humano sostenible. Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 24(3), 149-173. <http://doi.org/10.30827/profesorado.v24i3.15971>.
- Orgilés, M., Morales, A., Delvecchio, E., Mazzeschi, C. & Espada, J. P. (2020). Immediate psychological effects of the Covid-19 quarantine in youth from Italy and Spain. *Frontiers in Psychology*, 11, 579038. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.579038>.

- Pérez-Jorge, D., Rodríguez-Jiménez, M. D. C., Ariño-Mateo, E., & Barragán-Medero, F. (2020a). The effect of covid-19 in university tutoring models. *Sustainability*, 12(20), 8631. <https://doi.org/10.3390/su12208631>
- Pérez-Jorge, D., Rodríguez-Jiménez, M. D. C., Ariño-Mateo, E., & Sosa-Gutiérrez, K. J. (2021). Perception and attitude of teachers towards the inclusion of students with hearing disabilities. *Education Sciences*, 11(4), 187. <https://doi.org/10.3390/educsci11040187>
- Pérez-Jorge, D., Rodríguez-Jiménez, M.C., Gutiérrez-Barroso, J., Castro-León, F. Pérez-Jorge, D., Rodríguez-Jiménez, M.C., Gutiérrez-Barroso, J., & Castro León, F. (2020b). Training in digital skills in early childhood education teachers. The case of the University of La Laguna. *International Journal of Interactive Mobile Technologies*, 14(20), 35-49. <https://doi.org/10.3991/ijim.v14i20.17339>
- Pérez-Jorge, D., Rodríguez-Jiménez, M., Marrero-Rodríguez, N., Pastor-Llarena, S., & Peñas, M. M. (2020c). Virtual Teachers' Toolbox (VTT-BOX)–The Experience of the Costa Adeje International School and the University of La Laguna. *International Journal of Interactive Mobile Technologies*, 14(13), 212–229. <https://doi.org/10.3991/ijim.v14i13.1410>
- Pinto, A.R., Cortés, O., y Alfaro, C. (2017). Hacia la transformación de la práctica docente: modelo espiral de competencias TICTACTEP. *Píxel-Bit*, 51, 37-51. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.2017.i51.03>
- Reimers, F. (2021). *Educación y COVID-19: Recuperarse de la pandemia y reconstruir mejor*. Serie Prácticas Educativas, 34, 3-45.
- Romeu-Fontanillas, T., Guitert-Catasús, M., Raffaghelli, J., y Sangrà, A. (2020). Ecologías de aprendizaje para usar las TIC inspirándose en docentes referentes. *Comunicar*, 62, 31-42. <https://doi.org/10.3916/C62-2020-03>
- Ruiz, G. R. (2020). Marcas de la pandemia: El derecho a la educación afectado. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3e), 45-59. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.003>
- Sánchez, E., Sánchez, J., y Ruiz, J. (2019). Percepción del alumnado universitario respecto al modelo clase invertida. *Investigación en Educación*, 11(23), 151-168.
- Sangrà, A., Raffaghelli, J. & Guitert, M. (2019). Learning ecologies through a lens: Ontological methodological, and applicative issues. A systematic review of the literature. *British Journal of Educational Technology*, 50(4), 1619-1638. <https://doi.org/10.1111/bjet.12795>.
- Sanz-Ponce, R., y López-Luján, E. (2021). Consecuencias pedagógicas entre el alumnado de enseñanza básica derivadas de la Covid-19. Una reflexión en torno a

los grandes olvidados de la pandemia. Teoría de la Educación. *Revista Interuniversitaria*, 33(2), 149-166. <https://doi.org/10.14201/teri.25471>

Soto, R., Sanz, M., y Boumadan, M. (2020). La realidad de la brecha de conectividad en el ámbito educativo español: análisis de la situación actual, *Innoeduca. International Journal of Technology and Educational Innovation*, 6(1), 56-65. <http://dx.doi.org/10.24310/innoeduca.2020.v6i1.7741>

Umucu, E., y Lee, B. (2020). Examining the impact of COVID-19 on stress and coping strategies in individuals with disabilities and chronic conditions. *Rehabilitation psychology*, 65(3), 193-198. <https://doi.org/10.1037/rep0000328>

Valero-Cedeño, N. J., Castillo-Matute, A. L., Rodríguez-Pincay, R., Padilla-Hidalgo, M. y Cabrera, M. (2020). Retos de la educación virtual en el proceso enseñanza aprendizaje durante la pandemia de covid-19. *Dominio de las Ciencias*, 6(4), 1201-1220.

Villafuerte, J., Cevallos, Y. P., & Vidal, J. O. B. (2020). Rol de los docentes ante la crisis del Covid-19, una mirada desde el enfoque humano. *REFCalE: Revista Electrónica Formación y Calidad Educativa* 8(1), 134-150.

Wiguna, T., Anindyajati, G., Kaligis, F., Ismail, R. I., Minayati, K., Hanafi, E., & Pradana, K. (2020). Brief research report on adolescent mental well-being and school closures during the COVID-19 pandemic in Indonesia. *Frontiers in Psychiatry*, 11, 598756. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2020.598756>

PLAYING, STORYTELLING AND CREATIVITY IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION³⁷. ANÁLISIS DE PROPUESTAS PARA UNA APROXIMACIÓN A LA LENGUA EXTRANJERA EN EDUCACIÓN INFANTIL

Emma M. Albert-Monrós

Universitat de Valencia

Isabel María Gallardo-Fernández

Universitat de Valencia

1. INTRODUCCIÓN

El estudio que se presenta se centra en analizar situaciones de aula para indagar en diferentes propuestas que permiten el acercamiento a la lengua extranjera en Educación Infantil. Se pone atención en la relevancia de los momentos de juego, la narración de historias y la creación de los infantes. Esta indagación forma parte de un proyecto más amplio donde se busca conocer y comprender desde un planteamiento de investigación cualitativa (Angrosino, 2012) que el juego, como medio natural de aprendizaje del infante, ofrece diversidad de oportunidades de expresión y creación a través de diferentes lenguajes. En concreto, para el caso de esta indagación, nos centraremos en una serie de experiencias desarrolladas en las aulas de Educación Infantil en torno a la festividad de Halloween de un centro público del área metropolitana de la ciudad de Valencia.

Dentro de este contexto podremos realizar el seguimiento e implementación de estrategias y prácticas como: la lectura de cuentos, la invitación a la acción y dramatización, las canciones y las propuestas expresión gráfica para vehicular esos primeros contactos de los infantes con la lengua extranjera en relación con una situación de aprendizaje que les permita acercarse a otra cultura de forma lúdica. Todo ello, favoreciendo una atmósfera relajada, alegre y afectiva en el aula de Educación Infantil.

2. MARCO TEÓRICO

Entendemos el aula de educación infantil como un escenario cotidiano de relaciones y aprendizaje. Se trata, de acuerdo con los planteamientos de Trueba (2015),

³⁷ Juego, narración de historias y creatividad en Educación Infantil

Hoyuelos y Riera (2015), de un espacio complejo que debe dar respuesta a las necesidades de juego, movimiento, relación y aprendizaje.

Es importante mencionar que la propuesta se fundamenta en el Decreto 100/2022, y en los referentes de la Escuela Nueva y el Constructivismo, (Sanchidrián y Ruiz Berrio, 2010). Se parte de una imagen rica de infancia que reconoce las capacidades, la cultura propia y el deseo de comprensión de la realidad de los infantes (Malaguzzi, 2011). Nuestra visión de la infancia también se alinea con los Derechos de la infancia, reconocidos por la ONU (1989), teniendo presente la idea de complejidad del entorno escolar (Morin, 1997; Hoyuelos y Riera 2015).

Tomamos como referente la aportación de Artigal (1990) en relación al aprendizaje y uso de la lengua a través de procesos colectivos y colaborativos además de la necesidad de que en Educación Infantil la lengua sea un instrumento del propio aprendizaje y no un objetivo en sí misma. Del mismo modo, tenemos en cuenta la importancia de la dramatización para facilitar la contextualización y la interacción. Acogemos el criterio de la combinación de la acción con el lenguaje verbal, clave en la metodología TPR (*Total Physical Response*) y el enfoque Comunicativo que pone el foco en la acción, protagonismo de los discentes y el encuentro con situaciones reales de comunicación (Moro Rodríguez, 2003) bajo un planteamiento Socioconstructivista del aprendizaje.

Así, se pretende observar situaciones en el aula de Educación Infantil donde se favorecen las primeras exposiciones a una lengua extranjera (inglés) a partir del juego, la narración y las experiencias de creación por parte de los infantes, fomentando el gusto por el idioma, el acercamiento a otra cultura y la comunicación oral. Para lograrlo, nos planteamos una serie de preguntas que nos servirán como guía durante todo el estudio: *¿Cómo ofrecer situaciones de aprendizaje que permitan acercar la lengua extranjera (inglés) al aula de Educación Infantil? ¿De qué manera podemos crear situaciones de aprendizaje que favorezcan el acercamiento a otra cultura de forma lúdica?*

A lo largo de nuestra investigación, nos apoyaremos en el diálogo entre maestras y el análisis de las documentaciones pedagógicas de las aulas en las que se centra nuestro estudio (4 y 5 años) lo que nos facilita la reflexión durante el proceso de indagación. Estos elementos serán fundamentales para comprender el sentido de las experiencias vividas

3. DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA

A continuación, se presentan una serie de situaciones de aula que tuvieron lugar en educación infantil concretamente en las clases de 4 y 5 años durante el curso 2022-2023, nos centramos en una de las situaciones de aprendizaje vinculadas a la festividad de Halloween., una festividad muy extendida a nivel global pero que, desde la escuela, se presenta como una oportunidad para el acercamiento a otra cultura y otra lengua.

En la primera propuesta los infantes llegan a clase y encuentran un camino lleno de *spiders* (arañas) y una nota que les indica que fuera del aula tienen una sorpresa. Con la lectura acompañada de gestos de la *teacher* (maestra) y el rastro de arañas los infantes descubren en uno de los espacios exteriores al aula un pequeño escenario que les invita a embarcarse en una serie de retos (Figura 1).

Figura 1. Primera invitación a la propuesta que encuentran los infantes de 5 años



Fuente: Elaboración propia.

La *teacher* (maestra a cargo de sesiones en inglés) dramatiza la situación poniéndose gorro de bruja y cambiando su voz. En la mesa hay cuatro sobres numerados y cada uno se corresponde con un reto. La *teacher* va verbalizando sus acciones continuando en su dramatización. Tras preguntar a los infantes, la *teacher* les invita a abrir uno de ellos. El primer reto consiste en elaborar una *Magic Potion* (poción mágica) (Figura 2).

Figura 2. Escenografía de la actividad que motiva situación de aprendizaje



Fuente: Elaboración propia.

Los infantes se ven envueltos en una dinámica de juego participativa mientras, con tono humorístico, la *teacher* va leyendo todos los ingredientes y ellos van saliendo al centro a participar. Así, se va pidiendo la colaboración de los infantes que van entrando en el juego (Figura 3). Tras añadir todos los ingredientes, con denominaciones vinculadas a la temática, la reacción final sorprende a todos ellos y ellas, ya que de la calabaza empieza a salir espuma debido a las reacciones que se producen derivadas de la mezcla (Figura 3).

Figura 3. Elaboración de la Magic Potion (poción mágica) en el aula de 5 años



Fuente: Elaboración propia.

Otro de los retos que salió de uno de los sobres fue realizar un dibujo sobre la fiesta de Halloween o el disfraz que nos gustaría llevar. Estos dibujos nos sirvieron para ir teniendo oportunidad de conocer pensamientos e intereses de los infantes, sus ideas sobre la fiesta y poder retomar la temática, así como el vocabulario a partir de sus creaciones en siguientes sesiones (Figura 4).

Figura 4. Dibujos sobre la fiesta de Halloween en el aula de 5 años



Fuente: Elaboración propia.

En otra ocasión, los infantes tuvieron que bailar *Halloween Stomp* (The Singing Walrus, 2018), escenificando lo que hacían los personajes característicos. Mientras unos bailan y cantan, otros, en parejas, van identificando los personajes sobre un soporte gráfico utilizando un vaso o algún elemento cotidiano para señalarlos mientras aparecen representados por los compañeros y dicen su nombre (Figura 5).

Figura 5. Bailando e identificamos los personajes



Fuente: Elaboración propia.

Algunos de estos personajes después tratamos de buscarlos representados en figuras de pasta que nos sirvieron para modelar una *Halloween cookie* (Figura 6).

Figura 6. Bailando e identificando personajes



Fuente: Elaboración propia.

En otra situación de aula, después de los juegos y las canciones, los infantes tuvieron ocasión de abrir la *Magic Box* (caja mágica) lo que también promovió la participación de los infantes al recitar unas palabras mágicas en inglés para abrirla.

Dentro de esta caja mágica los infantes encontraron unos cuentos y una serie de elementos que nos ayudaron a realizar dinámicas de grupo después de la narración. Uno de los cuentos contados fue *Haunted House* (Priddy, 2012), donde salieron personajes que previamente habíamos representado y encontrado en las canciones, lo que nos daba la oportunidad de situarlos en un contexto narrativo.

Entre tanto, y a lo largo de las sesiones, se fueron cantando más canciones que enlazaban con otras situaciones propias de los momentos de asamblea, pero siguiendo la temática de la festividad de Halloween, focalizando en los gestos, movimientos y expresiones para potenciar la comprensión. También jugamos con las *riddles* (adivinanzas) sobre los personajes vistos.

Más adelante, las maestras de inglés de los distintos niveles educativos propusieron una celebración a nivel de centro donde, en coordinación con las maestras de Educación Infantil, organizamos una *Scavenger Hunt*.

Primero, presentamos la temática y los disfraces retomando bailes y canciones. Luego, se propuso a los infantes búsqueda de elementos de Halloween escondidos por el patio. Mientras los infantes iban encontrando los elementos, los registrábamos en una pizarra, al final hicimos el recuento y los infantes tuvieron un obsequio colectivo para ambientar la clase por su participación.

Figura 7. *Scavenger hunt*



Fuente: Elaboración propia.

En otra sesión de *Story time*, y dentro de este contexto, contamos otro cuento. *Go away Big Green Monster!* (Emberley, 1992). Una historia en la que subyace el tema de los miedos en la medida que el monstruo va apareciendo o formándose y luego desapareciendo. Un cuento que contamos varias veces de diferentes maneras y, en ocasiones, apoyándonos en la composición del *Monster* de la historia.

Mientras sucedía la narración, ellos verbalizaban algunas de las partes más destacadas que se iban encadenando y repitiendo a lo largo de la historia al tiempo que también iban montando o desmontando las partes de su rostro (Figura 8).

Figura 8. *Story time: Go away, Big Green Monster!*



Fuente: Elaboración propia.

En algunas de las aulas de infantil, más adelante, retomamos este tema enlazándolo con otros que habíamos estado viendo y realizamos un Taller de creación de monstruos muy divertido usando un dado al estilo de la obra *Art Workshop* de Hervé Tullet (2019). Así, salieron unos monstruos diferentes y muy graciosos (Figura 9).

Figura 9. *Magic dice (Art Workshop)*



Fuente: Elaboración propia.

4. CONCLUSIONES

Esta experiencia nos ha permitido explorar la variedad de propuestas dentro de un mismo contexto de aprendizaje, en este caso, con la festividad de Halloween. Con ello, hemos podido observar diversas experiencias basadas en el juego, los cuentos, la acción y expresión creativa de los infantes. Consideramos clave la interrelación de diversos lenguajes y recursos para ofrecer propuestas variadas que conectan los acontecimientos, vivencias y temáticas abordadas y para generar aprendizajes significativos.

Por un lado, queremos destacar que la narración de historias sencillas ha permitido potenciar la comprensión y la aproximación al lenguaje con sentido a partir de un contexto además de favorecer el desarrollo cognitivo, emocional y social de los infantes siendo, al mismo tiempo, un medio de disfrute en sí mismo y con el idioma.

Las situaciones de juego, dramatización y el toque de humor en algunas de las propuestas ha favorecido una buena conexión entre las diferentes situaciones, la comprensión, la curiosidad e interés en el intercambio verbal oral, la creación de un clima relajado, el desarrollo de la confianza en los infantes y el aprendizaje activo. Por otro lado, cabe señalar que el papel del lenguaje gráfico como estrategia transversal, abierta y creativa nos ha devuelto la oportunidad de conocer los pensamientos de los infantes y reconocer su imaginario personal (Blanco y Cidrás, 2021). Además de que el dibujo se ha reconocido como un modo de juego creativo a partir del cual se generan narrativas por parte de los infantes.

Como futuras líneas de investigación destacamos la dramatización como estrategia en el aula en las sesiones de lengua extranjera, ya que nos permite combinar el lenguaje visual, verbal, auditivo y kinestésico. Asimismo, por la relación de la dramatización y el juego simbólico, en cuanto a la representación de situaciones, roles o personajes imaginarios además de potenciar el desarrollo integral de los infantes, comprender y enriquecer el lenguaje verbal, desarrollar el lenguaje corporal, las habilidades sociales y emocionales, la imaginación y la creatividad. Seguimos con ello en un viaje de aprendizaje y reflexión como maestras e investigadoras sobre la práctica cotidiana, el descubrimiento e interrelación entre lenguajes, el desarrollo de habilidades comunicativas, y la construcción de un perfil plurilingüe e intercultural desde el aula de Educación Infantil.

5. REFERENCIAS

- Angrosino, M. (2012). *Etnografía y observación participante en Investigación Cualitativa*. Morata.
- Artigal, J. M. (1990). Uso/adquisición de una lengua extranjera en el marco escolar entre los tres y los seis años. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 7, 127-144.
- Blanco, V. y Cidrás, S. (2023). *Educar a través del arte: hacia una escuela imaginada*. Kalandraka.
- Decreto 38/2008, de 28 de marzo, del Consell, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad Valenciana. Diario Oficial de la Comunidad Valenciana, 3 de abril de 2008, núm. 5734, p. 55018-55048.
- Emberley, E. (1993). *Go away, Big Green Monster*. Little, Brown US.
- Hoyuelos, A. y Riera, M. A. (2015). *Complejidad y relaciones en educación infantil*. Octaedro.
- Malaguzzi, L. (2011). *La educación infantil en Reggio Emilia*. Octaedro.
- Morin, E. (1997). *Introducción al pensamiento complejo*. Universidad de Valladolid.
- Moro Rodríguez, P. M. (2003). Didáctica de la lengua: el enfoque comunicativo. *Espacios en Blanco*, 13, 147-161.
- Priddy, R. (2012). *Haunted House*. Priddy Books US.
- Sanchidrián y Ruiz Berrio (2010) *Historia y perspectiva actual de la educación infantil*. Graó.
- The Singing Walrus [@Thesingingwalrus] (17 de septiembre de 2018). *Halloween Stomp*[Archivo de vídeo] YouTube. <https://bit.ly/3Y4mSRG>.
- Trueba, B. (2015). *Espacios en armonía. Propuestas de actuación en ambientes para la infancia*. Octaedro.
- Tullet, H. (2019). *Art Workshops for Children*. Phaidon.

LA DOCUMENTACIÓN PEDAGÓGICA: ¿CÓMO MIRAR EL AULA DESDE EL SER Y ESTAR EN LA ESCUELA INFANTIL?

Isabel María Gallardo-Fernández

Universitat de Valencia

Emma M. Albert-Monrós

Universitat de Valencia

1. INTRODUCCIÓN

El estudio que se presenta analiza la relevancia del *ser y estar en la escuela infantil* para potenciar una cultura del buen trato a la Infancia desde el análisis de diferentes microsituaciones de aula que despiertan el interés del alumnado como sujetos de su propio aprendizaje en interacción con el medio y con los otros.

Se pretende analizar desde la documentación de aula situaciones cotidianas de infantes de 5 años donde se toman decisiones y se producen creaciones en pequeño y gran grupo que posteriormente, serán presentadas al grupo-clase. Asimismo, los docentes desde la elaboración y análisis de la documentación pedagógica estamos estableciendo canales de comunicación con las familias e implementando una metodología de investigación cualitativa (Rapley, 2014).

Desde la exploración y la observación sistemática, los docentes estamos aprendiendo a documentar lo que ocurre en las aulas de Infantil. Se trata de proporcionar a los infantes la posibilidad de crecer y aprender a autogestionarse desde situaciones de aprendizaje globales, significativas y estimulantes para desarrollar los diferentes lenguajes (Decreto 100/2022). Este capítulo se inserta en un Proyecto más amplio de corte cualitativo (Angrosino, 2012) que investiga como el diseño y la creación de espacios facilita el desarrollo de la autonomía y el crecimiento de la Infancia en armonía.

Ante el tema que nos ocupa nos planteamos: ¿Cómo comunicar/trasladar a las familias el valor del día a día del aula?; ¿Como facilitar el que los niños y niñas de Infantil sean protagonistas de su propio proceso de aprendizaje?

Es importante el reconocer el derecho de todas las personas (incluida la infancia) a tener un lugar propio en el mundo, en la vida, en la escuela.

2. CONTEXTO Y MARCO TEÓRICO

Siguiendo con la línea de exploración sobre el juego con materiales no estructurados (Albert, Gallardo y Martínez-Agut, 2021) este estudio supone una continuidad ante el reto de explorar las posibilidades tan diversas de interacción y juego en el aula de Educación Infantil.

Ser y estar en la escuela conlleva un proceso reflexivo sobre la propia práctica (Schön, 1998) que desde un enfoque biográfico narrativo y como docentes reflexivos nos lleva a construir nuestra historia de vida porque la escuela es un lugar de narrativas (Moriña, 2017).

Por todo ello, la documentación pedagógica refleja el ser y estar en la escuela infantil tanto para el profesorado como para los infantes en tanto que nos devuelve la imagen de sí mismo. Desde las aulas de infantil, somos conscientes del carácter pluridimensional de la documentación pedagógica (Ferri, 2019).

En nuestro caso, el marco teórico es un diálogo abierto que nos acompaña para transformar la práctica de aula. Ese cambio conlleva investigar en Educación Infantil, el por qué y para qué. Estamos comprometidos en explorar las oportunidades que brinda la documentación pedagógica, así como en comprender cómo las tecnologías digitales ofrecen posibilidades en su creación (Altimir 2014; Decreto 100/2022; Pérez Gómez, 2012).

Desde la experiencia vivida, estamos ante el reto de promover la observación en el aula de Infantil utilizando técnicas como grabaciones de audio y video, y anotaciones en el cuaderno de la maestra. La documentación pedagógica facilita visibilizar los procesos de aprendizaje y comunicar aquello vivido en el aula a las familias a través de documentos que incluyen fotografías y texto, enviados por correo electrónico u otras plataformas. Documentamos y compartimos las situaciones de aprendizaje con las familias al finalizar un trimestre, un proyecto o cuando surgen situaciones interesantes en el aula.

3. ANÁLISIS DE SITUACIONES DE AULA

La experiencia vivida como maestras de educación Infantil y como investigadoras nos hace plantearnos el sentido que damos al *ser y estar en la escuela* con una mirada cercana a los infantes, a las familias y a los compañeros con quienes trabajamos.

La documentación pedagógica como estrategia de indagación continua nos estimula y sitúa a los docentes frente a la singularidad de los infantes como sujetos de acción. Documentar significa dejar constancia estética y narrada de manera visual, audiovisual y escrita de una tarea realizada (Hoyuelos, 2007, p. 5).

A continuación, se presentan diferentes situaciones de aula observadas durante el curso y que buscan realzar el tejido relacional que se crea cada día a partir de lo cotidiano, los intereses y necesidades del grupo-clase. Situaciones que crean conciencia de grupo, que potencian el trabajo colaborativo, la empatía, el intercambio de ayudas, etc.

Nuestra experiencia docente nos lleva a plantear que lo cotidiano configura la vida del aula, las interacciones entre los iguales, así como entre los docentes y el alumnado. A modo de ilustración, en la Figura 1 se muestra la portada de la documentación de aula que se envió a las familias para comunicar las experiencias vividas por los infantes.

Figura 1. Portada que recoge la documentación de aula “El retorno de los Superhéroes y las Superheroínas”.



Fuente: Elaboración propia.

Esta *historia de Historias* surge en base a una serie de aventuras vividas por un grupo de Superhéroes y Superheroínas (20 niños y niñas) que en septiembre de 2021 forman el grupo-clase de 5 años. Esta historia se inicia con ilusión y energía una mañana del mes de septiembre y va dando paso a experiencias y aprendizajes que revelan una serie de poderes, virtudes y capacidades maravillosas de los infantes.

Pretendemos potenciar su implicación/participación en la preparación del aula. Durante los primeros días y vamos pensando y organizando los espacios tal como refleja la Figura 2.

Figura 2. Preparación del aula por parte del alumnado



Fuente: Elaboración propia.

Los infantes participan en la elaboración de los carteles de los *microespacios* de juego en el aula. Se destacan los carteles con los retratos identificativos para sus perchas, la ambientación del aula y los objetos que irán en cada lugar. Se desarrolla la autonomía, el compromiso y el sentido de pertenecer a un grupo y un espacio que se siente como propio y como responsabilidad colectiva.

El juego va siendo una constante y un enlace entre las diferentes *historias* que vive el grupo. “El juego es la actividad humana fundadora de todas las demás (...) Lo propio del juego es crear sentido. El juego instauro el sentido, lo establece (Droit, 2018, p. 71-72).

El aula de educación infantil presenta un ambiente acogedor y estimulante que les ofrece seguridad, estabilidad y confianza. Potencia el juego libre, favorece la experimentación y desarrolla la autonomía en sus acciones y aprendizajes.

La vida en grupo conlleva pensar en el bienestar colectivo y pensar sobre cómo actuar en el espacio que compartimos y en nuestra vida. La figura 3 refleja momentos de juego en diferentes espacios y microespacio creados en el aula. Por ejemplo, escriben mensajes entre ellos. A partir de la escucha del cuento: *Esto no es una selva*, se elaboran Acuerdos de convivencia para el bienestar de todos y todas (Figura 3).

Figura 3. El juego en el aula y los espacios exteriores



Fuente: Elaboración propia.

Lo cotidiano del aula va generando vínculos. Nuestra historia va avanzando, van pasando los meses y llegamos al otoño. Observamos lo que nos rodea: el cambio de color en las hojas de los árboles, como el tiempo ya no es tan caluroso, etc. Todo ello entra al aula y vivimos y representamos el otoño mediante experiencias diversas: adivinanzas, canciones y talleres relacionados con el ambiente del aula, con los colores y tonalidades del otoño (Figura 4).

Figura 4. Experiencias de otoño



Fuente: Elaboración propia.

Además de poder disfrutar de la escucha del *Otoño* de Vivaldi. Celebración de una fiesta, o experiencias de pintura a partir de un bodegón con frutas y verduras de temporada (Figura 5).

Figura 5. Experiencias de otoño

EL PODER D' EXPLORAR L'ENTORN JA HA ARRIBAT LA TARDOR VESTIDA DE GROC I MARRÓ

Aprenem a interpretar i tocar amb instruments un musicograma amb "La tardor" d'A. Vivaldi.



Realitzem unes maraques per a la festa de la tardor. Posem en marxa el ritme i la nostra expressió corporal.



Representem pintant al natural un bodegò de tardor. L'aula s'ha convertit en un autèntic atelier i demostrem ser uns grans artistes!



Fuente: Elaboración propia.

Siguiendo con la metáfora de los superhéroes y superheroínas se van presentando las experiencias, destacando los poderes como capacidades que desarrollan los infantes o como lenguajes que se exploran en las diferentes experiencias narradas. Por ejemplo, experiencia con el color, la pintura o el lenguaje gráfico (Figura 6). También las experiencias cotidianas vinculadas a los hábitos y rituales que ponen en juego habilidades lógico matemáticas (Figura 7).

Figura 6. El Poder artístico y expresivo

EL PODER ARTÍSTIC I EXPRESSIU

Amb aquest podem experimentar amb el color i els traços explorant les nostres possibilitats comunicatives i creatives. Us mostrem algunes obres col·lectives i també individuals.



Mural col·lectiu a l'estil d'Hervé Tullet

Mural col·lectiu rotatori a l'estil d'Hervé Tullet de creació de Monstres usant un dau!



Cartell col·lectiu per a la Trobada d'Escoles en València. (Escola Valenciana)



Exemples de propostes del Taller de grafisme creatiu cada mes experimentem amb diferents tipus de traços.

Fuente: Elaboración propia.

Figura 7. El Poder lógico matemático

EL PODER LÒGIC I MATEMÀTIC

El nostre entorn i la nostra aula estan plens de nombres, de conceptes lògics i matemàtics.

Com sempre, aprofitem les situacions del nostre dia a dia per anar assegurant tots aquests processos i conceptes. A més, la lògica i la matemàtica ens ajuden a: ordenar, classificar, votar i prendre decisions, comparar, organitzar, situar-nos en el temps, observar el clima, conèixer quan fem els aniversaris o com canvia el nostre entorn amb el pas de les estacions.



Fuente: Elaboración propia.

El descubrir los intereses del alumnado, el promover la imaginación y la construcción de conocimiento conjunto facilita el poder recrear las situaciones de juego, creación y aprendizaje (Altimir, 2014; Trueba, 2015; Vecchi, 2013; Wild, 2010).

La vida en el aula evoluciona y con ellos los espacios. En los microespacios se van trasformando las propuestas, surgen talleres y retos diversos que abren la posibilidad de explorar nuevos intereses de los infantes. Así, *los héroes* y *heroínas* van avanzando en sus poderes. El espacio se transforma y se enriquece dando valor a los descubrimientos y procesos (Figura 8).

Figura 8. Momentos de juego diversos en los microespacios

ELS PODERS EVOLUCIONEN PROPOSTES. ESPAIS I TALLERS

Al llarg d'aquest primer trimestre l'espai esdevé testimoni dels nostres aprenentatges, canvia, s'enriqueix i es transforma amb nosaltres i les nostres experiències.

La gestió variada d'activitats i propostes i espais en la dinàmica habitual de l'aula genera oportunitats per al desenvolupament de l'autorregulació i l'initiativa cap al propi aprenentatge i desenvolupament de l'autonomia.



L'espai dona valor i reconeixement als processos i el desenvolupament de capacitats per obrir-nos al coneixement de la vida, dels altres i de nosaltres mateixos.



Fuente: Elaboración propia.

4. CONCLUSIONES

Tras el proceso de documentación elaborado y el análisis de los datos recogidos se retoman las preguntas de investigación planteadas. En nuestra tarea docente se reconoce el derecho de los infantes a tener un lugar relevante en el mundo, en la vida, en la escuela infantil. Los niños y niñas esperan ser mirados con afecto, con emoción porque no podemos obviar que, en ocasiones, es la escuela el lugar, donde los niños y niñas sienten que son importantes para alguien.

En este capítulo se ha tratado de mostrar a través de la documentación pedagógica diferentes situaciones cotidianas del aula de Infantil. La organización por microespacios hace del aula un espacio de múltiples posibilidades de acción, reflexión y experimentación. Sabemos que mediante la experimentación el infante trata de comprobar por sí mismo los efectos de su propia actuación sobre el medio. Comprobará la reacción de los objetos ante su propia acción sobre ellos, y para ello pone en juego procedimientos como la manipulación, exploración o la observación (Piaget, 2007).

Nuestra aportación pone la mirada en el aula de 5 años para aprovechar situaciones cotidianas donde el diálogo y la conversación son el eje que vertebra la dinámica de un aula que es compleja. Este planteamiento está justificado por el valor del diálogo y la interacción, que permite la escucha activa. La documentación pedagógica nos está facilitando el aprender a mirar la realidad para potenciar una cultura del buen trato a la Infancia y despertar el interés del alumnado como sujetos de su propio aprendizaje en interacción con el medio y con los otros.

5. REFERENCIAS

Albert, E. M., Gallardo, I. M., y Martínez-Agut, M. P. (2021). Imaginando Contextos de Juego en el Aula Educación Infantil. En L. Vega-Caro, A. Vico Bosh, y D. Recio, *Nuevas Formas de Aprendizaje en la Era Digital: en busca de una Educación Inclusiva* (págs. 843-863). Dykinson.

Altimir, D. (2014). Escoltar per documentar. En Xarxa Territorial d'Educació Infantil a Catalunya (ed.). *Documentar la vida dels infants a l'escola* (págs. 35-49). Rosa Sensat.

Angrosino, M. (2012). *Etnografía y observación participante en Investigación Cualitativa*. Morata.

Decreto 100/2022, de 29 de julio, del Consell, por el cual se establece la ordenación y el currículo de Educación Infantil. <https://bit.ly/3KdUTJI>.

Droit, R. P. (2018). *Volver a ser niño. Experiencias de Filosofía*. Paidós.

Ferri, G. (2019). *¿Y ahora qué? Escritos de un inconformista pedagógico*. Octaedro.

Hoyuelos, A. (2007). *Documentación como narración y argumentación*. Graó.

Moriña, A. (2017). *Investigar con historias de vida. Metodología biográfico-narrativa*. Narcea.

Pérez Gómez, Á. I. (2012). *Educarse en la era digital. La escuela educativa*. Morata.

Piaget, J. (2007). *El nacimiento de la inteligencia del niño*. Crítica.

Rapley, T. (2014). *Los análisis de conversación, de discurso y de documentos en Investigación Cualitativa*. Morata.

Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Paidós Ibérica.

Trueba, B. (2015). *Espacios en armonía. Propuestas de actuación en ambientes para la infancia*. Octaedro.

Vecchi, V. (2013). *Arte y creatividad en Reggio Emilia*. Morata.

Wild, R. (2010). *Aprender a vivir con niños: ser para educar*. Herder.

EL COLEGIO COMO MEDIO DE MEJORA SOCIAL: PROGRAMAS Y ACCIONES FRENTE A LA VULNERABILIDAD

Carlos Sánchez Muñoz

Universidad de Almería

Juan Miguel Fernández Campoy

Universidad de Almería

1. DESDE EL AULA A LA COMUNIDAD. LA INCLUSIÓN SOCIAL EN LOS SISTEMAS EDUCATIVOS

Desde finales del siglo XX y primeras décadas del XXI, España se ha convertido en el lugar de llegada de distintos flujos migratorios que, en general y salvo excepciones derivadas de la situación económica, han ido en aumento. La globalización resultante de estos movimientos migratorios suponen diferentes cambios y modificaciones en las estructuras de los países que los reciben. En esta situación, la Educación ocupa un lugar de gran envergadura ya que se postula como una herramienta clave para la inclusión social de estos colectivos.

En el ámbito educativo, las nuevas estructuras generadas a partir de la llegada de movimientos migratorios se han visto reflejadas en un cambio significativo en la composición de las aulas (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2020) que han experimentado un gran aumento en el porcentaje de alumnado extranjero (Calero, 2020) y, con ello, la aparición de la existencia de nuevas necesidades educativas que deben ser atendidas por los profesionales de la educación y sus instituciones. Sin embargo, no sólo debe ser tratado desde la acción profesional de estos especialistas ya que “ellos/as no pueden llevar a cabo solos/as la necesaria transformación del sistema educativo en las sociedades multiculturales”(Campany y Serradell, 2010, p. 62.).

Las acciones para la inclusión social son una realidad que atañe al total de la sociedad no sólo a los centros educativos. La implicación de la comunidad educativa y del total de la sociedad en actividades y proyectos que la favorezcan debe entenderse como un elemento fundamental para su consecución. La ampliación a agentes inclusivos desde los centros escolares a la colaboración de las familias y vecinos de las ciudades y municipios supone también la necesidad de apoyo hacia estas iniciativas desde el resto de instituciones públicas.

Asimismo, ver sólo a la escuela como el lugar donde deben compensarse las desigualdades sociales es una concepción errónea que se ha ido desmontando y que ha dejado de manifiesto que es la unión entre todos los agentes educativos presentes en cada comunidad el proceso más adecuado y eficaz para atender a la necesidades sociales. El efecto de esta respuesta conjunta frente a la desigualdad y a las situaciones de vulnerabilidad es especialmente notable en los casos de inmigración o minorías de grupos étnicos como es el caso del pueblo gitano.

La inclusión de niños en el aula requiere el aporte y compromiso no solo del niño, sino de todo aquel que forma parte del contexto, desde el grupo familiar, la institución, la comunidad y principalmente los docentes, encargados de responder a las demandas en el aula (Folco, 2013, p. 256).

Si bien es cierto que, la coordinación entre diferentes estructuras, ya sean personales o institucionales, puede ser un problema a resolver. Las diferencias entre las acciones teóricas y las prácticas supone un hándicap, especialmente en las definiciones de conceptos como educación intercultural o integración. No obstante, los buenos resultados dados en los casos en los que esta situación ha sido resuelta suponen un modelo a seguir. Cuando se produce una correcta inclusión educativa, y con ello social, de los los grupos vulnerables, los resultados académicos mejoran, por lo que podemos decir que hay una interrelación directa entre la integración de los individuos y sus logros académicos.

El acceso a la Educación es un derecho fundamental que conlleva la inclusión y participación dentro de la sociedad. El fracaso escolar, el absentismo y el resto de conductas que conllevan la exclusión educativa tienen asimismo un impacto directo en la exclusión social de los individuos y colectivos que quedan así privados de oportunidades y derechos sociales (Avramov, 2002).

Los resultados de distintos informes como el PISA unidos a las estadísticas sobre el abandono social o la tasa de repetición dejan patente que el alumnado inmigrante obtiene calificaciones inferiores, especialmente en los casos de incorporación tardía en la etapa escolar (Calero, 2020). Los motivos de esta situación se agrupan en torno a la falta de recursos socioculturales y económicos de las familias (Carabaña, 2008), lo que influye de manera negativa en la generación más joven y en su desarrollo educativo.

2. LA VULNERABILIDAD Y LA EXCLUSIÓN SOCIAL

El término exclusión social comenzó a utilizarse en los años 70 para denominar a la situación de desapego y marginación que afectaba a grupos e individuos. A este concepto, Durkheim (2012) le añadía el de anomia como “la dificultad de proveer a los individuos, de una determinada sociedad, de los medios necesarios para alcanzar las metas establecidas y del deterioro de los vínculos sociales en las sociedades modernas” donde, como puede verse, se hace de especial importancia el papel de la sociedad, encargada del aprovisionamiento necesario para su evitación.

La exclusión supone que a los individuos les sea difícil acceder a todos los recursos de la sociedad en la que viven debido al grupo social al que pertenecen. Son las investigaciones sociológicas de Silver entre 1994 y 2007 las que identifican tres modelos y tres causas para ello que, además, dejan de manifiesto la compleja tarea que supone definir el concepto de exclusión. Estas tres causas son la solidaridad, la especialización y el monopolio (Silver, 1994) que se identifican con la ruptura entre el individuo y el grupo social, las dificultades del mercado laboral y las estrategias puestas en marcha por los grupos en el poder para evitar que otros grupos se hagan con los recursos de mayor valor respectivamente.

No obstante, y aunque es innegable la influencia en ello, la desigualdad social no sólo se debe al carácter económico; existen diferentes elementos que se vinculan a la exclusión social y que la provoca. Este abanico de piezas dificulta la existencia de un único significado cuando se habla de exclusión social. Sin embargo, a grandes rasgos, esta puede definirse como “un proceso de alejamiento progresivo de una situación de integración social en el que pueden distinguirse diversos estadios en función de la intensidad: desde la precariedad o vulnerabilidad hasta las situaciones de exclusión más graves” (Fundación Foessa, 2008, p.184).

Por su parte, el término vulnerabilidad puede ser entendido como “un proceso multidimensional que confluye en el riesgo o probabilidad del individuo, hogar o comunidad a ser herido, lesionado o dañado ante cambios o permanencia de situaciones externas y/o internas adversas” (Busso, 2001, p. 8). En su propio concepto quedan recogidas las ideas de marginación, discriminación o pobreza, siendo ideas ampliamente vinculadas.

Según los estudios de De Lellis et al. (2008) es necesario diferenciar la vulnerabilidad en dos sentidos diferentes. El primero de ellos el que trata sobre los

vulnerados donde se une a las ideas ya nombradas de marginación, pobreza y exclusión en la dificultad para el desarrollo y la propia subsistencia y sus consecuencias futuras. El segundo el de los vulnerables, cuyas condiciones de vida y la situación de precariedad resultante se postulan con alta probabilidad para la exclusión en un futuro cercano. “De esta manera, la noción de vulnerabilidad surge de la interacción entre una constelación de factores internos y externos que convergen en un individuo, hogar o comunidad particular en un tiempo y espacio determinado” (Busso, 2001).

Exclusión social, vulnerabilidad y acceso a recursos y oportunidades sociales van unidos en el proceso de desvinculación social y tejido intersocial; evitar esta situación es una de las funciones que deben tener los sistemas de apoyo. Entre estos sistemas destacan los de apoyo formal que parten de las instituciones, ya sean éstas públicas o privadas, pero debiendo ser en cualquier caso llevado a cabo por profesionales especializados donde se incluye el personal de Educación, Salud o Servicios Sociales (Campani y Chiappelli, 2014).

Una vez determinadas estas características es evidente que las personas con mayor riesgo de padecer exclusión social y vulnerabilidad se encuentran dentro de los grupos de inmigrantes y minorías étnicas. En el ámbito que nos ocupa, el de la educación, dar cabida a la diversidad de composición del grupo escolar necesita ser trabajado desde la multiculturalidad, integrando las nuevas necesidades de estos colectivos. Es, además, desde el ámbito educativo desde el que aparece un elemento de gran importancia que facilita la eliminación de la posición en desventaja de estos colectivos, la cualificación (Wright, 1985).

3. EDUCACIÓN PARA LA INCLUSIÓN SOCIAL

En el tejido social son aquellos grupos con menor poder adquisitivo y economía adversa los que, generalmente, presentan mayor riesgo de exclusión. Dentro de esta situación son los menores el sector especialmente afectado por los acontecimientos y, asimismo, por las modificaciones de contexto social económico de su ámbito más cercano, ya sea su núcleo familiar o la comunidad en la que conviven (De Lellis et al. 2008). Las características del grupo de menor edad los hace indefensos, tanto por su inmadurez como por las condiciones de desigualdad a las que se enfrentan (Luzzi, 2005).

La existencia de estas situaciones hace que sea indispensable que como sociedad se de respuesta a las necesidades y se asegure la igualdad de oportunidades para todos los colectivos. El papel de los centros escolares en esta realidad es determinante; en primer lugar para la identificación de estas situaciones y, en segundo, como entramado en el que deben ponerse en marcha los distintos mecanismos para la inclusión e igualdad. Los primeros agentes activos son, por tanto, los docentes quienes no sólo deben seguir la legislación con respecto a educación inclusiva sino que también “incorporar una cosmovisión integrada por los aportes del Aprendizaje-Servicio” (Folco, 2013, p. 260).

Sin embargo, no es sólo en el centro escolar donde deben resarcirse las acciones en torno a la igualdad de oportunidades y a la inclusión de los colectivos más vulnerables. Desarrollar estrategias y prácticas educativas que aboguen por la inclusión es un objetivo común entre el sistema educativo y su personal y el resto de agentes sociales, de ahí la importancia de la colaboración entre todas las instituciones para acabar con la situación de vulnerabilidad y promover una inclusión eficaz.

La importancia de la construcción de vínculos saludables, en el desarrollo y en los procesos de enseñanza y aprendizaje, la comunicación como instrumento de análisis en los procesos de apropiación de los contenidos curriculares y la diversidad de necesidades especiales y personales de cada alumno y de cada profesor demandarán creatividad, ingenio, flexibilidad y el despliegue de herramientas semióticas que no excluyan a ninguno de los sujetos educativos de la posibilidad de compartir significados (Valdez, 2004).

La respuesta a las situaciones de exclusión debe darse desde todos los ámbitos posibles uniendo al educativo el institucional, el familiar y el curricular; es decir, las acciones para la inclusión deben estar basadas en una apuesta común entre la sociedad, el sistema educativo y las familias, al menos como punto de partida. Sólo el trabajo con todos y estos contextos conseguirá una inclusión eficaz que permita la intervención social igualitaria de los colectivos en riesgo de exclusión.

Es, por tanto, necesario cambiar las prácticas institucionales tradicionales por aquellas que atiende a los modelos de diversidad existentes en la sociedad actual y, con ello, participar activamente en la creación de igualdad de oportunidades y, de igual manera, constituir un tejido sólido en el que no haya lugar para la discriminación, comenzando por asegurar la igualdad educativa.

Puede decirse que la educación integradora e inclusiva es clave para acabar con la situación de exclusión y, a su vez, dar respuesta a las necesidades educativas de todo el alumnado. Si se entiende que un aula es, a pequeña escala, una representación de la diversidad de la sociedad, debe trabajarse con la heterogeneidad del alumnado para que sus características personales y sociales queden así atendidas (Bauman, 2013; Dewey, 2009).

La composición del alumnado y, con ello, la diversidad de familias y de grupos sociales en el contexto, deja patente que son necesarios los cambios en los modelos educativos y pedagógicos (Escarbajal y Belmonte, 2018). Los modelos deben sustituirse por prácticas enfocadas a la inclusión; para ello deberán trabajar en conjunción con los colectivos sociales, no sólo los centros educativos, sino también las instituciones, poniendo en marcha proyectos y acciones conjuntas y complementarias que ayuden a asegurar la inclusión.

4. LOS PROYECTOS DE INCLUSIÓN SOCIAL DESDE LAS INSTITUCIONES

El concepto de exclusión empieza a utilizarse dentro de la Comunidad Europea a partir de los años 80 con las primeras políticas contra ella y con la puesta en marcha de diferentes proyectos sobre educación escolar y su procuración de los recursos necesarios para la puesta en marcha. Un claro ejemplo de estos proyectos es el llevado a cabo entre 2006 y 2011 dentro del Programa Marco de Investigación de la Unión Europea denominado “Includ-ED: Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from education”.

Este proyecto usado como instrumento para la lucha contra la desigualdad y la exclusión social partiendo desde la premisa de que la pertenencia a una minoría y la baja posición social se postulaban como características para el fracaso escolar. Además, se añaden en este proyecto el acuerdo de los profesionales sobre la integración de diferentes culturas en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en el currículum escolar.

Dentro del Proyecto Includ-ED quedan recogidos algunos ejemplos de cómo volcar en los materiales y libros de texto la diversidad del aula y, con ello, de la escuela. Estas acciones están enfocadas a transformar las prácticas educativas para que se ocupen de la integración y acaben así con la situación de exclusión y vulnerabilidad. El sistema educativo y sus instituciones tienen son la clave para la mejora social de estos colectivos.

En el caso español, el derecho a la educación y la igualdad de oportunidades, como elementos frente a la exclusión, se refleja en las instituciones a través de la normativa de educación contemplada en la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE) donde estas deben realizar:

“acciones dirigidas hacia las personas, grupos, entornos sociales y ámbitos territoriales que se encuentren en situación de vulnerabilidad socioeducativa y cultural con el objetivo de eliminar las barreras que limitan su acceso, presencia, participación o aprendizaje», así como la implementación de políticas de compensación que «eviten desigualdades derivadas de factores sociales, económicos, culturales, geográficos, étnicos o de otra índole” (LOMLOE, 2020).

Asimismo, también se han realizado anteriormente acciones, por poner algunos ejemplos nombraremos el Plan Nacional de Acciones para la Inclusión Social del Reino de España 2013-2016 o los relacionados con la Estrategia Europea 2020 enfocados en mejorar la inclusión social de la totalidad de la ciudadanía y, con ello, frente a la pobreza y la exclusión social.

4.1. Dos ejemplos de caso. Programa “Construyendo mi Futuro y Programa “Refuerzo Positivo”

Las medidas educativas frente a la vulnerabilidad y la exclusión social han sido puestas en marcha a través de diferentes categorías que las investigaciones de Querol-Bataller agrupan en cuatro grandes vías de actuación: “agrupan dichas medidas en las siguientes categorías: aulas lingüísticas, actuaciones de refuerzo lingüístico y curricular, tutor de acogida/coordinador de interculturalidad, y atención desde equipos externos de apoyo a los centros” (2022, p. 202).

Centrándonos en la última de estas categorías, el apoyo desde equipos externos es necesario que exista una interacción constante entre las distintas instituciones vinculadas con el proyecto que permita la gestión de los recursos y su ejecución. De lo contrario, los resultados y su eficiencia se verán reducidos y, con ello, no se producirá una integración del colectivo vulnerable o en exclusión. A modo de ejemplo de este tipo de proyectos vamos a hablar en este capítulo de dos de ellos.

El primero es el Programa “Construyendo mi Futuro” (COFU) puesto en marcha por la Diputación de Segovia cuyo objetivo general es el “desarrollo integral del

adolescente, sirviendo de protección y apoyo social para un desempeño adecuado de las tareas evolutivas propias de la pubertad” (Gómez-Minguela, 2014, p. 5). En este programa se realizaban sesiones con un educador social que ocupaba el rol de líder grupal ante las dificultades existentes dentro del sistema educativo, pero también a nivel social. De esta manera se trabaja también de manera transversal con las familias, ya que la intervención con el menor también lo hace con las circunstancias de su núcleo más cercano, y la propia comunidad educativa de manera que se trabajan los mecanismos de participación social activa y dinamización sociocultural.

El segundo es el Programa “Refuerzo Positivo” llevado a cabo en los últimos años por el Ayuntamiento de Vera (Almería). Se trataba de un proyecto con diferentes acciones educativas, con el objetivo principal de mejorar los hábitos de estudio y fomentar el interés del alumnado considerado en riesgo social, para alcanzar un mayor éxito escolar, así como eliminar el abandono prematuro de los estudios y promover la igualdad de oportunidades y de favorecer la plena inclusión social y profesional.

Entre estas acciones y, aunque principalmente estaba destinado a alumnado de educación Primaria y Secundaria, también se llevaban a cabo cursos para adultos de estas minorías, especialmente en el caso de aprendizaje de la lengua española. Lo que aún suponía una mayor eficacia de estas medidas educativas para evitar la exclusión de las minorías, haciendo así de la educación la herramienta para la mejora de las condiciones de vida de estos colectivos.

En ambos programas ha quedado de manifiesto la importancia de la comunidad educativa para que se lleven a cabo las acciones que den respuestas a las necesidades de la sociedad que la compone, de esta manera podrán contar con el apoyo de las instituciones, no sólo de las educativas, para la consecución la igualdad de oportunidades, el ejercicio de su ciudadanía y, con ello, la justicia social.

La educación es el mecanismo por excelencia para acabar con los problemas de inclusión social y vulnerabilidad de los colectivos. Las distintas acciones puestas en marcha desde el sistema educativo y sus estructuras son un punto indispensable para solventar las dificultades que pueden tener las minorías en riesgo de exclusión. Sin embargo, el resto de instituciones debe apoyar estas acciones y ser un complemento a la hora de la consecución de estos objetivos. La puesta en marcha de programas y proyectos en pro de la inclusión social son un elemento clave para la integración de todos en la comunidad y, con ello, en la sociedad en general.

5. REFERENCIAS

- Avramov, D. (2002). *People, Demography and Social Exclusion*. Council of Europe Press. <https://bit.ly/3Q942qs>
- Bauman, Z. (2013). *Sobre la educación en un mundo líquido*. Paidós. <https://bit.ly/3pV9Idd>
- Busso, G. (2001). *Vulnerabilidad social: Nociones e implicancias de políticas para Latinoamérica a inicios del siglo XXI*. Seminario Internacional “Las diferentes expresiones de la Vulnerabilidad Social en América Latina y el Caribe”. Santiago de Chile, Naciones Unidas- CEPAL.
- Calero, J.(2020). La población de origen inmigrante en el sistema educativo español. En M.T. Valdés, M.A. Sancho y M. De Esteban (coords.) *Indicadores comentados sobre el estado del sistema educativo español* (pp. 61–66). Fundación Ramón Areces. <https://bit.ly/3O7t5Yf>
- Campani, G. y Serradell, O. (2010). Grupos culturales: migrantes y minorías culturales en educación. *Revista Educación y Pedagogía*, 22, (56), 57-68. <https://bit.ly/3Keoenf>
- Campani, G. y Chiappelli, T. (2014). Inclusión y exclusión en los sistemas educativos de la Unión Europea. *Revista del Cisen Tramas/Maepova*, 2, 35-48. <https://bit.ly/44YOCtb>
- Carabaña, J. (2008). El impacto de la inmigración en el sistema educativo español. *Boletín Elcano*, 104, 1-11. <https://bit.ly/3Y4QMFf>
- Carbonell, F. (2005). *Minorías étnicas, exclusion social y educación*. [Conferencia]. Enseñantes con Gitanos. Sant Gregori, España. <https://bit.ly/43Ffq0j>
- De Lellis, C., Martínez-Mendoza, R., Ramos, L., Saumell, G., García-Poultier, J. y Mozobancyk, S. (2008). Problemáticas de salud mental en la infancia: un estudio epidemiológico. En VV.AA., *Memorias de las XV Jornadas de Investigación y Cuarto Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur* (218 – 220). UBA. <https://bit.ly/474e2HK>
- Dewey, J. (2009). *Democracia y escuela*. Popular. <https://bit.ly/3KdCuN0>
- Durkeim, E. (2012). *La división Social del Trabajo*. Biblioteca Nueva. <https://bit.ly/3O4o96D>
- Escarbajal, A. y Belmonte, R. (2018). Posibilidades y límites de la atención a la diversidad, desde la inclusión, en Educación Infantil y Primaria. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 70(4), 23-37. <https://doi.org/10.13042/bordon.2018.62022>

- Folco, M. (2013). Estrategias docentes en la inclusión de niños y niñas en situación de vulnerabilidad. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 2(2), 2013, 255-270. <https://bit.ly/3pVuEAN>
- Fundación FOESSA (Ed.) (2008). *VI Informe sobre exclusión y desarrollo social en España*. Fundación FOESSA.
- Gómez-Minguela, V. (2014). *La inclusión social de menores adolescentes en riesgo de exclusión social a través de la participación comunitaria*. [Trabajo Final de Grado, sin publicar]. Universidad de Valladolid.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE). *Boletín Oficial del Estado (BOE)*, 340, de 30 de diciembre de 2020. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>
- Luzzi, A. (2005). *Reflexión crítica sobre los conceptos de infancia, adolescencia y tercera edad y su vinculación con los derechos constitucionales*. Buenos Aires: UBA. <https://bit.ly/3QajZNI>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (Ed.) (2020). *Datos y cifras del curso escolar Curso 2020-2021*. Secretaría General Técnica. Centro de Publicaciones. Ministerio de Educación y Formación Profesional. <https://bit.ly/46ZEiD0>
- Querol-Bataller, M. (2022). La enseñanza de español como lengua extranjera en centros de Educación Primaria: haciendo de la necesidad virtud. *Cultura, Lenguaje y Representación*, 28, 197–215. <https://doi.org/10.6035/clr.6199>
- Silver, H. (1994). Exclusión social y solidaridad social: tres paradigmas. *Revista Internacional del Trabajo*, 113, 5-6. <https://bit.ly/3QbLiXA>
- Valdez, D. (2004). Construir comprensiones compartidas en contextos escolares: El desafío de la diversidad. En N. Elichiry, *Aprendizajes escolares, desarrollos en Psicología Educativa* (53- 65). Manantial.
- Wright, E. O.(1985). *Classes*. Verso. <https://bit.ly/3KapCXU>

RETOS EN LA DETECCIÓN DEL ABUSO Y LA VIOLENCIA EN PERSONAS MENORES DE EDAD CON NECESIDADES ESPECIALES EN EL ÁMBITO ESCOLAR³⁸

Núria Torres-Rosell

Universidad Rovira i Virgili

Sònia Pujol-Andrés

Universidad Rovira i Virgili³⁹

En estos últimos años hemos asistido a un importante cambio social y normativo en lo que respecta a la respuesta frente a la violencia que afecta a niños, niñas y adolescentes. Del silencio tradicionalmente imperante se ha pasado a un modelo que propugna la adopción de medidas para la mejor prevención, detección e intervención en los casos de violencia contra personas menores de edad. Con todo, existen todavía muchos supuestos en los que la detección de la violencia y la posterior intervención resultan especialmente complejas. Este es el caso de las personas menores de edad que tienen, además, necesidades especiales por razón de su discapacidad. En efecto, como ha puesto de manifiesto UNICEF, los niños y las niñas con discapacidad son más vulnerables y experimentan mayor riesgo de violencia que los menores sin discapacidad. Se apunta, en este sentido, que el riesgo que afecta a estos menores es unas 3,7 veces superior en relación con la posibilidad de sufrir violencia, unas 3,6 veces más de ser víctimas de violencia física, y 2,9 veces más de ser víctimas de violencia sexual. Los menores con discapacidad intelectual o psicosocial serían los más vulnerables y se enfrentan a un riesgo de violencia sexual hasta 4,6 veces superior a sus iguales sin discapacidad⁴⁰. También la agencia europea FRA ha constatado que los niños y niñas con discapacidad son más vulnerables y sufren tasas de violencia más elevadas que sus pares sin discapacidad⁴¹. Los estudios científicos

³⁸ El proyecto de investigación ha sido realizado en el marco del convenio de colaboración entre la Diputación de Tarragona y la Universidad Rovira i Virgili (2020-2023), con el título de *“Promoció de la digitalització per afavorir la prevenció, la detecció i la protecció de les violències en la infància i l’adolescència en l’àmbit local de Tarragona”*.

³⁹ Contrato del programa predoctoral AGAUR-FI ajuts (2023 FI-1 00610) Joan Oró de la Secretaria d’Universitats i Recerca del Departament de Recerca i Universitats de la Generalitat de Catalunya y del Fondo Europeo Social Plus. Cofinanciado por la Unión Europea.

⁴⁰ UNICEF (2013). *Children with disabilities. The state of the world’s children 2013*. <https://www.unicef.org/media/84886/file/SOWC-2013.pdf>

⁴¹ FRA European Union Agency for Fundamental Rights (2015). *Violence against children with*

han constatado también este mayor riesgo y la mayor vulnerabilidad que acompaña a las personas menores con discapacidad frente a la violencia⁴², pero también las mayores dificultades para que su situación pueda ser resuelta en el ámbito de la justicia penal⁴³.

A nivel normativo, destacan dos instrumentos especialmente relevantes en el plano internacional y que ponen el foco en la necesidad de prestar especial atención a la situación de los menores con discapacidad víctimas de abuso y de violencia. Por un lado, la Convención de los Derechos del Niño (1989), que proclama la necesidad de que los estados parte adopten medidas tuitivas, preventivas y de tratamiento para garantizar la protección de las personas menores de edad frente a la violencia (artículo 19). Por otro lado, la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006), que establece que los estados parte deben adoptar las medidas necesarias para protegerlas, dentro y fuera de su domicilio, contra todas las formas de explotación, violencia y abuso (art. 16).

En España es especialmente relevante la Ley Orgánica 1/1996, de 15 de enero, de Protección Jurídica del Menor, que proclama el principio del interés superior del menor y la consideración que los niños y las niñas son titulares de derechos (artículo 2). Más recientemente, la Ley Orgánica 8/2021, de 4 de junio, de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia, configura un estatuto jurídico

disabilities: legislation, policies and programmes in the EU.

http://fra.europa.eu/sites/default/files/fra_uploads/fra-2015-violence-against-children-with-disabilities_en.pdf

⁴² Hershkowitz, I., Lamb, M. E., & Horowitz, D. (2007). Victimization of children with disabilities. *The American journal of orthopsychiatry*, 77(4), 629–635. <https://doi.org/10.1037/0002-9432.77.4.629>; Reiter, S., Bryen, D. N., & Shachar, I. (2007). Adolescents with intellectual disabilities as victims of abuse. *Journal of intellectual disabilities: JOID*, 11(4), 371–387. <https://doi.org/10.1177/1744629507084602>; Romero-Martín, S., Esteban-Carbonell, E., De Pedro-Herrera, D., & Boira-Sarto, S. (2022). Violencia a personas con discapacidad intelectual: de la revelación al proceso judicial. *Revista Española de Discapacidad*, 10(1), 93-114. <https://doi.org/10.5569/2340-5104.10.01.04>; Dion, J., Paquette, G., Tremblay, K. N., Collin-Vézina, D., & Chabot, M. (2018). Child Maltreatment Among Children With Intellectual Disability in the Canadian Incidence Study. *American journal on intellectual and developmental disabilities*, 123(2), 176–188. <https://doi.org/10.1352/1944-7558-123.2.176>

⁴³ Hernández García, J., Niños y niñas con discapacidad, victimización y proceso penal: algunas reflexiones, *Diario La Ley*, nº 9494, Sección Tribuna, 2019, pp. 1-20.

protector de niños, niñas y adolescentes con la incorporación de disposiciones dirigidas a la prevención y la detección de la violencia y la protección de todos los menores víctimas. Esta Ley apuesta por una definición amplia de la violencia, a la que describe como *“toda acción, omisión o trato negligente que priva a las personas menores de edad de sus derechos y bienestar, que amenaza o interfiere su ordenado desarrollo físico, psíquico o social, con independencia de su forma y medio de comisión, incluida la realizada a través de las tecnologías de la información y la comunicación, especialmente la violencia digital”* (art. 1).

En lo que respecta a la violencia que afecta a niños, niñas y jóvenes con discapacidad, la LO 8/2021 es también sensible a estas situaciones y, acoge entre los criterios generales de interpretación de la Ley, junto al del interés superior del menor, la especialización y capacitación de los profesionales que tienen contacto habitual con los niños, las niñas y los adolescentes para la detección precoz de posibles situaciones de violencia (art. 4.f) y; la individualización de las medidas en atención a las necesidades específicas de cada menor víctima (art. 4.i); así como, la incorporación del enfoque transversal de la discapacidad en el diseño e implementación de cualquier medida relacionada con la violencia (art. 4.j), todo ello al amparo del principio de accesibilidad universal como medida imprescindible para hacer efectivos los mandatos de esta ley a todos los menores sin excepciones.

En este contexto, la Ley se propone configurar la escuela como un espacio seguro y libre de violencia, en el que se garantice el respeto, la igualdad y la promoción de todos los derechos fundamentales, en especial, a aquellos menores que sufren una especial vulnerabilidad por razón de la discapacidad o de algún trastorno del neuro desarrollo (art.30). Partiendo de estas previsiones normativas, nos proponemos analizar en este trabajo, en qué medida los centros escolares y, en particular, los Centros de Educación Especial (en adelante, CEE) desarrollan un rol activo en la prevención y la detección de las violencias y abusos que pueden afectar a su alumnado, niños, niñas y jóvenes en quienes, la minoría de edad, intersecciona con la discapacidad.

1. OBJETIVOS Y METODOLOGÍA

El objetivo de esta investigación es contribuir a la mejora del conocimiento relativo a la violencia que afecta a personas menores de edad con necesidades especiales y promover la capacitación de los profesionales del ámbito educativo para la prevención y la detección de las violencias. Para ello, se ha recurrido a la

metodología cualitativa, consistente en la realización de entrevistas en profundidad a profesionales que ejercen su labor en CEE. Se efectuaron un total de 28 entrevistas, con las que se recogieron la opinión de los y las profesionales de hasta 5 CEE de la provincia de Tarragona.

Con carácter previo a la realización de las entrevistas, las investigadoras, integradas en un equipo conformado por cuatro personas, elaboraron un guion de entrevista y mantuvieron reuniones con la dirección de cada uno de los CEE para dar a conocer los objetivos de la investigación e informar respecto de la confidencialidad de datos y los consentimientos informados. Las entrevistas se realizaron durante los meses de julio a octubre de 2022 y todas ellas fueron grabadas y posteriormente transcritas.

Para el análisis del contenido de las entrevistas se crearon categorías y subcategorías que permitieron la codificación y el posterior análisis de los aspectos de interés para la investigación.

De la muestra de las 28 personas entrevistadas destaca la interdisciplinariedad de los y las profesionales, lo que ha favorecido la obtención de visiones muy diversas y complementarias. Se ha contado, así, con la participación de: a) Equipos directivos de los CEE (n=7); b) Psicólogos/as (n=5); c) Trabajadores/as sociales (n=3); d) Educadores/as (n=5); e) Maestros/as (n=6); f) Logopedas (n=1); g) Enfermeras/os (n=1).

2. RESULTADOS

Los resultados obtenidos en el análisis de las entrevistas se expondrán atendiendo a dos de las variables en las que se ha focalizado la presente investigación: a) la conceptualización de la violencia por los y las profesionales del ámbito de la educación especial y; b) los retos para la detección de la violencia infantil.

2.1. La conceptualización de la violencia contra la infancia con necesidades especiales por las y los profesionales de los CEE

Las y los profesionales entrevistados coinciden en señalar que, en el ejercicio de su profesión en los CEE, la violencia infantil no es una cuestión ajena en su entorno de trabajo. Aun cuando identifican una evolución favorable en la percepción de la violencia en el ámbito educativo, observan todavía múltiples manifestaciones de la violencia que afecta a su alumnado.

De este modo y, en lo que respecta a los diferentes tipos de violencia que han aflorado en el relato de los profesionales, estos refieren un amplio abanico de conductas violentas, no circunscritas en exclusiva a la violencia física, sino que alcanzan a una amplia amalgama de conductas que pueden derivar en consecuencias graves para el correcto desarrollo de la persona menor de edad. Se citan, en este sentido, manifestaciones de la violencia física, la psíquica, la psicológica o emocional, la negligencia y la violencia sexual. Además, los profesionales se han referido también a la sobreprotección como una forma de maltrato a los y las menores.

En lo que respecta a la violencia física, todos los profesionales entrevistados identifican y mencionan conductas consistentes en el uso de la fuerza física sobre los menores. Además, y a diferencia de esta fuerza física, que deja marcas que pueden resultar evidencias observables por los propios profesionales, se alude a otras formas de violencia que resultan menos visibles. Ello ocurre en el caso de la violencia verbal, de la que parece quedar menos registro, pero que los profesionales consideran que tiene también un impacto sobre el menor con necesidades especiales igual o superior al de la violencia física. Y ello puesto que la violencia verbal afecta a la forma de comunicarse entre las personas, algo que para una parte del alumnado de los CEE resulta ya de por sí difícil de establecer.

E25: “A veces, cuando pensamos en violencia pensamos siempre en lo más gordo: la agresión sexual, pegar a alguien... pero hay más grados y el grito verbal, la mala palabra, esto también lo considero violencia”.

Por otro lado, los informantes aluden con menor frecuencia a la violencia psicológica o psíquica en sus entrevistas y, en general, presentan menos ejemplos de lo que supone este tipo de violencia, y ello, probablemente, como señala una de las informantes, por la dificultad para detectar los efectos de este maltrato psíquico en una persona con discapacidad.

E21: “En los niños con discapacidad el sufrimiento psíquico o emocional que sufre el menor puede quedar enmascarado por las propias circunstancias del menor y resulta más complejo detectarlo por la casuística de nuestros niños”.

Son también frecuentes las referencias a la violencia que se ejerce mediante conductas omisivas y negligentes. Aun cuando la mayor parte de estas negligencias se producen en el ámbito familiar, alguna de las informantes alerta que no hay que olvidar a los menores que están institucionalmente tutelados, que suelen aparecer

también como víctimas de esta falta de cuidados. Entre tales negligencias, se alude a la falta de adquisición de los hábitos higiénicos más básicos; déficits alimentarios, ya sea por la carencia de los nutrientes necesarios o por dejarles comer de todo, exponiendo a los menores a sufrir sobrepeso y obesidad; la falta de dispensa de los tratamientos farmacológicos necesarios y prescritos por profesionales y que pueden hacer a los menores más vulnerables frente al desarrollo de determinadas sintomatologías; la desatención emocional de los familiares respecto del alumnado; e incluso el absentismo a determinados servicios que son relevantes para el menor, como, los escolares o sanitarios.

E19: “No vienen con las condiciones higiénicas, no llevan los materiales que tienen que llevar, ni la ropa adecuada”.

En lo que respecta a la violencia sexual, prácticamente todos los profesionales entrevistados se refieren a esta tipología de maltrato como una de las más graves que pueden experimentar los menores. Señalan que las conductas han sido perpetradas, en la mayor parte de los supuestos conocidos, en el entorno familiar, y, coinciden también en apuntar que se trata de casos complicados y difíciles de gestionar, en particular, cuando se tratan de abusos intrafamiliares.

E11: “A veces hemos tenido algún caso de supuestos abusos sexuales en el ámbito familiar. Y esto también es muy complicado de tratar”.

Finalmente, algunas de las informantes identifican también como forma de violencia la sobreprotección hacia los hijos que, a la vez, puede tener múltiples manifestaciones y consecuencias, como la posibilidad de anular al menor. Se alude, como ejemplo, el caso de una familia que quería que el niño utilizará la silla de ruedas para evitar caídas, cuando por sí mismo, y aunque con dificultades, podía andar. Asimismo, los profesionales entrevistados han señalado que también la carencia de límites y de rutinas supone una modalidad de maltrato en cuanto que multiplicadora de las dificultades propias de la discapacidad, pero también en cuanto que entorpecimiento a la función educativa.

2.2. Las estrategias y los retos en el proceso de detección de la violencia infantil en los CEE

En el presente apartado va a procederse al estudio de las estrategias y las dificultades más comunes e importantes con las que se enfrentan las y los profesionales entrevistados en el proceso de detección de las violencias infantiles.

Las personas informantes refieren distintas estrategias para la detección temprana de la violencia infantil. Entre esas, merece especial atención, por ser la más comúnmente citada, la observación diaria y la escucha activa del relato que las y los menores pueden efectuar. En este sentido, asumen que, en el ejercicio de su profesión, una función muy importante es la de hacer *“ojos muy grandes y orejas muy abiertas”*. Además, esta función de observación y vigilancia es especialmente relevante si se toma en consideración que, en ocasiones, el alumnado de los CEE presenta dificultades comunicativas relevantes. En este sentido, las y los profesionales han referenciado que el alumnado del CEE tiende a *“explicarse mal”* o a tener unas habilidades lingüísticas reducidas, no solo para revelar los hechos, sino también para expresar su malestar. Por eso, cualquier signo que pueda ser observado por las y los profesionales deviene especialmente importante para la detección de situaciones de violencia o abuso.

Esta observación constante lleva, a veces, a las y los profesionales a identificar marcas corporales compatibles con alguna manifestación de la violencia física. Asimismo, permite identificar cambios de actitud y/o comportamiento en la persona menor como la aparición de comportamientos agresivos hacia terceros e, incluso hacia sí mismos que pueden representar una repetición de roles. Tales cambios actitudinales han permitido la detección de posibles casos de abusos sexuales infantiles a través de la constatación de modificaciones en hábitos ya consolidados como la pérdida del control de los esfínteres. Finalmente, algunos de las y los profesionales entrevistados señalan, como factores indicadores de una situación de violencia y, en especial, para los casos de abandono o negligencia, la observación de una falta de higiene, falta de alimentación o falta del tratamiento farmacológico prescrito por un profesional médico.

Si bien, una parte importante de la muestra de informantes refieren, como vía para detectar la violencia infantil, la propia revelación de los hechos por parte del/la menor víctima, los mismos reconocen la especial dificultad que afecta al alumnado de los CEE para relatar de forma directa, completa y coherente el suceso abusivo o

traumático, atendida la discapacidad y sus necesidades comunicativas especiales asociadas. De este modo, admiten que solo en contadas ocasiones el/la niño/a ha verbalizado alguna frase reveladora de la existencia de actos de violencia.

E21: "Trabajamos con personas con discapacidad, no todas pueden expresar lo que dicen o sucede, otras se expresan a través de pictogramas u otros medios de comunicación".

Cabe apuntar que algunos profesionales señalan que esta baja tasa de revelación de los hechos por parte del alumnado puede deberse a una eventual prohibición impuesta por parte de sus familiares y/o de los autores de la violencia de hablar en el centro sobre determinadas vivencias.

E9: "Algunos alumnos lo dicen, otros no, porque tienen prohibido hablar de cosas en la escuela".

En definitiva, la mayor parte de las y los profesionales coinciden en que la detección de las violencias perpetradas contra personas menores de edad deviene un proceso especialmente complejo en el caso de menores con discapacidad pues, como señalaba una de las informantes "(...) se normalizan muchas cosas, por la dificultad que ya tienen esas personas (...) ya no llegan todos los casos" (E17). Incluso, se ha expresado que la discapacidad deviene un gran impedimento para la detección de la violencia, en cuanto esta "lo tapa todo" y esto dificulta que la situación violenta salga a la luz (E12, E23).

3. CONCLUSIONES

La investigación efectuada ha permitido constatar cómo, desde el ámbito escolar, los profesionales de la educación especial, desde sus respectivas funciones, contribuyen a la prevención y la detección de las violencias y abusos que puede afectar al alumnado que acude a los CEE. Todos los profesionales entrevistados han contribuido a la configuración de un mapa amplio de las conductas que perjudican al correcto desarrollo de niños, niñas y adolescentes con discapacidad y que pueden englobarse en el concepto amplio de violencia.

Contar con dicho marco conceptual de la violencia constituye el primer paso, primordial, para el desarrollo de estrategias individuales y colectivas para garantizar una adecuada prevención de las conductas violentas y una pronta detección de los

comportamientos perjudiciales en los que alguno de los alumnos pueda verse inmerso. Extender el concepto de violencia más allá de la mera violencia física e incorporar las distintas formas de violencia verbal, psicológica o emocional, las negligencias, así como, la sobreprotección, abre la puerta a un trabajo preventivo eficaz, acorde con las disposiciones legales recientemente introducidas en España que instan a la prevención y la detección precoz de la violencia.

Del mismo modo, resulta necesario un trabajo colaborativo entre todos los profesionales que desempeñan su función en el ámbito de la educación especial, esto es, maestras/os y educadoras/es, pero también trabajadoras/es sociales, psicólogas/os y profesionales sanitarios, con el fin de asegurar la correcta detección de los casos en que los abusos o las violencias están ya presentes y respecto de los cuales se requiere de una intervención coordinada entre los profesionales y la activación de los protocolos para la adecuada protección de los y las menores víctimas.

De acuerdo con lo apuntado por la literatura científica, tanto la prevención como la detección de la violencia en menores con discapacidad requieren, por parte de los entes públicos competentes, una inversión en programas de formación y capacitación para todos los y las profesionales que, en el ejercicio de su actividad, tengan contacto con personas menores con discapacidad. La razón principal de esta necesidad formativa estriba en el objetivo de capacitar a los profesionales en la adquisición de estrategias que garanticen la detección de riesgos y, llegado el caso, conozcan y tengan total seguridad respecto de los términos en los que deben intervenir y abordar un posible escenario de victimización entre su alumnado.

4. REFERENCIAS

Dion, J., Paquette, G., Tremblay, K. N., Collin-Vézina, D., & Chabot, M. (2018). Child Maltreatment Among Children With Intellectual Disability in the Canadian Incidence Study. *American journal on intellectual and developmental disabilities*, 123(2), 176–188. <https://doi.org/10.1352/1944-7558-123.2.176>

FRA European Union Agency for Fundamental Rights (2015). *Violence against children with disabilities: legislation, policies and programmes in the EU*. http://fra.europa.eu/sites/default/files/fra_uploads/fra-2015-violence-against-children-with-disabilities_en.pdf

Hernández García, J., Niños y niñas con discapacidad, victimización y proceso penal: algunas reflexiones, *Diario La Ley*, nº 9494, Sección Tribuna, 2019, pp. 1-20.

Hershkowitz, I., Lamb, M. E., & Horowitz, D. (2007). Victimization of children with disabilities. *The American journal of orthopsychiatry*, 77(4), 629–635. <https://doi.org/10.1037/0002-9432.77.4.629> .

Reiter, S., Bryen, D. N., & Shachar, I. (2007). Adolescents with intellectual disabilities as victims of abuse. *Journal of intellectual disabilities: JOID*, 11(4), 371–387. <https://doi.org/10.1177/1744629507084602>

Romero-Martín, S., Esteban-Carbonell, E., De Pedro-Herrera, D., & Boira-Sarto, S. (2022). Violencia a personas con discapacidad intelectual: de la revelación al proceso judicial. *Revista Española de Discapacidad*, 10(1), 93-114. <https://doi.org/10.5569/2340-5104.10.01.04>

UNICEF (2013). *Children with disabilities. The state of the world's children 2013*. <https://www.unicef.org/media/84886/file/SOWC-2013.pdf>

LAS EXPERIENCIAS EDUCATIVAS EN LA INFANCIA TUTELADA: DESAFÍOS Y OPORTUNIDADES

Laura Arnau-Sabatés

Universitat Autònoma de Barcelona

Josefina Sala-Roca

Universitat Autònoma de Barcelona

1. INTRODUCCIÓN

En España hay 48.357 niños y niñas que han sido separados de sus familias biológicas por diferentes razones como abuso, negligencia, abandono o situaciones de riesgo y la administración pública ha asumido su tutela. El 47% de ellos son atendidos en centros y 53% en familias de acogida (Observatorio Infancia, 2022). Muchos de estos niños, niñas y adolescentes han experimentado traumas y dificultades emocionales debido a sus experiencias pasadas. Esto hace que se enfrenten a circunstancias complicadas y dolorosas que afectan a su proceso de aprendizaje y a su desarrollo socioemocional y académico.

En general, presentan más dificultades académicas que sus pares no tutelados. Estudios realizados en diferentes países han revelado disparidades significativas en el rendimiento académico de estos jóvenes. En un estudio realizado en el Reino Unido en 2012, los jóvenes tutelados tenían 4 veces menos probabilidades de aprobar lengua y matemáticas que los jóvenes no tutelados (Jackson et al., 2014). En el caso de Cataluña, en el marco del estudio YIPEE, concluyeron que dos tercios de los jóvenes tutelados no obtenían el graduado en Educación Secundaria Obligatoria (ESO) (Montserrat et al., 2013).

Uno de los desafíos más temidos para estos jóvenes es cuando llegan a la mayoría de edad, y tienen que empezar un proceso acelerado de transición a la vida independiente, sin el apoyo y la protección que la administración les venía ofreciendo. Numerosos estudios señalan la educación como uno de los factores protectores ante los retos y dificultades que supone para las personas jóvenes tuteladas iniciar el proceso de transición a la vida adulta (Courtney y Hook, 2017; Dill et al., 2012; McNamara et al., 2019). Sin embargo, las dificultades de aprendizaje y las experiencias negativas acumuladas durante su escolaridad les pone en una situación de clara desventaja social y educativa respecto al resto de sus iguales no tutelados, convirtiéndolos en uno de los colectivos de jóvenes más vulnerados.

Más allá de la tutela, existen otros factores personales que les interseccionan, como el género y la procedencia, que pueden generar nuevos ejes de desigualdad. D'O'Higgins et al. (2017), señalaron que los jóvenes tutelados de minorías étnicas tenían que afrontar mayores dificultades a nivel académico, al igual que los jóvenes del colectivo LGTBI (Shpiegel y Simmel, 2018). Esto hace que muchos jóvenes tutelados experimenten su paso por el sistema educativo desde la frustración, y acaben teniendo una autopercepción de ser diferentes (Häggman et al., 2018).

Existen, además, otros elementos externos que pueden dificultar su proceso de inclusión educativa. En el caso de los jóvenes acogidos en centros residenciales, muchas veces no disponen de espacios adecuados para poder dedicarse al estudio ni tienen un acompañamiento individualizado para realizar refuerzo escolar (Montserrat y Casas, 2017; Sala et al., 2012). En muchos casos también tienen que afrontar cambios frecuentes de centro educativo debido, en parte, a los cambios en los recursos de protección en los que residen, hecho que puede generar interrupciones en su escolaridad y/o dificultar sus experiencias de socialización.

Numerosos estudios señalan que para garantizar la inclusión de estos jóvenes es fundamental que el centro educativo pueda ser identificado como un espacio seguro (Townsend et al., 2020), capaz de revertir la rueda de la desigualdad (Höjer & Johansson, 2013; Montserrat et al., 2012). Los propios jóvenes tutelados destacan que lo más importante para su progreso académico fue contar con un equipo docente implicado, que creyera en ellos, y que respaldara sus éxitos escolares (Rutman y Hubberstey, 2018).

Existe abundante literatura sobre los resultados académicos de los jóvenes tutelados y las dificultades y desafíos con los que afrontan su transición a la vida adulta a nivel general. Sin embargo, hay muy poca literatura disponible, especialmente a nivel nacional, que describa la preparación y las vivencias de estos jóvenes durante su escolaridad. Para ello, el objetivo de este capítulo es analizar, desde la visión de los propios jóvenes y cuando están a punto de egresar del sistema de protección a los 18 años, su preparación y experiencias educativas, e identificar algunos factores que inciden en su desarrollo académico. Recoger la visión de los propios protagonistas es esencial para lograr una mayor comprensión de su paso por el sistema educativo y aportar evidencias para repensar políticas y actuaciones que puedan ayudar a mejorar sus experiencias educativas y, en consecuencia, su futura integración sociolaboral.

2. METODOLOGÍA

Esta investigación forma parte del proyecto CALEAMI. Se trata del primer estudio longitudinal de panel realizado en Cataluña con la finalidad de analizar los resultados de la transición a la vida adulta de los jóvenes tutelados a lo largo del tiempo. En este capítulo se presentan los datos de la primera ola (2019-2020) sobre sus experiencias educativas.

Para recoger los datos de la primera ola se diseñó una encuesta base inicial (encuesta base sobre la transición a la vida adulta de los jóvenes tutelados), en formato entrevista estructurada, con preguntas relacionadas con su situación, experiencias en diferentes ámbitos (incluyendo el educativo) y preparación para la transición. Esta encuesta base fue validada por una comisión asesora externa y se realizó un piloto con diferentes perfiles de jóvenes tutelados a partir de entrevistas cognitivas (Willis, 2005).

Para seleccionar la muestra y lograr la máxima representatividad a nivel catalán, se llevó a cabo un muestreo estratificado por afijación simple, a partir de los datos proporcionados por DGAIA (*Dirección General de Atención a la Infancia y Adolescencia*). Se tomaron como variables estratificadoras el género, el tipo de acogimiento y procedencia. Para compensar la mortalidad, se realizó un muestro intencional por submuestras genéricas. En algunos casos se entrevistó a toda la población, como en los centros de maternidad y justicia, y se ponderaron los datos.

Asimismo, también se ponderaron los casos por tipo de acogimiento, ya que había sobrerrepresentación de jóvenes en acogimiento familiar. La muestra final de la primera ola quedó constituida por 204 jóvenes con edades comprendidas entre los 17 y 18 años. En este capítulo, se excluyeron los jóvenes migrantes solos, a pesar de representar casi la mitad de la muestra inicial, debido a que realizaron la escolaridad en sus países de origen, quedando la muestra compuesta por 104 jóvenes.

El contacto con los jóvenes tutelados seleccionados se realizó a través de sus referentes profesionales. Debido al Covid-19, las entrevistas se realizaron telefónicamente o por videollamada, durante el año 2020. Previo a la entrevista, los jóvenes dieron su consentimiento informado. El estudio tiene la aprobación del comité ético de la UAB (expediente 4546) y de DGAIA.

3. RESULTADOS

3.1. Datos generales

La muestra de jóvenes del estudio quedó compuesta por 104 jóvenes, 47 chicos, 56 chicas y un joven no binario (Tabla 1). Los jóvenes tenían entre 17 y 18 años ($M = 17.4$; $SD = .05$). La mayoría había nacido en Cataluña (82.7%) si bien algunos de ellos (17.3%) habían nacido en otros países y habían emigrado con sus padres o se habían reunificado con ellos después de que estos migraran.

Tabla 1. Características básicas de perfil ($n=104$)

Género	Chicos $n = 47$ (45.2%) Chicas $n = 56$ (53.8%) Otros $n = 1$ (1%)
Edad	$M = 17.3$; $SD = 0.5$ 17 años: 63.5% 18 años: 36.5%
País de origen (lugar de nacimiento)	Cataluña: 82.7% Marruecos: 5.8% Otros África: 1.9% Otros América: 9.6%
Tipo de acogimiento	Solo residencial: 44.2% Alguna vez en familia extensa: 37.5% Alguna vez en familia ajena: 20.2%
Edad en que entraron en protección	$M = 9.3$; $SD = 5.8$ Min = 0; Max = 17

Los jóvenes entraron en el sistema de protección entre los 0 y los 17 años ($M = 9.3$; $SD = 5.8$) (Tabla 1). El 49.1% habían entrado entre los 0 y los 10 años, y el 50.9% lo habían hecho después. Menos de la mitad habían vivido en centros residenciales durante todo el tiempo en que habían sido tutelados (44.2%), si bien algunos jóvenes habían vivido, o en algún momento habían vivido, con familia extensa (37.5%) o una familia no-extensa (20.2%).

Prácticamente la totalidad de los jóvenes asistió a la escuela entre los 3 y 5 años (95.9%). Sin embargo, el nivel formativo era bajo. Cuando se preguntó por el nivel de estudios máximo alcanzado, un 37.3% de ellos tenía estudios primarios, y poco más de la mitad (53.9%) contaba con la secundaria obligatoria finalizada. El porcentaje de jóvenes con estudios postsecundarios completados era muy bajo (8.8%). De hecho, más de la mitad de los jóvenes, había repetido curso durante la

escolarización obligatoria (55.6%). Sin embargo, la mayoría de jóvenes en el momento de la entrevista estaba realizando algún tipo de acción formativa (89.8%).

Un tercio de estos estaba haciendo cursos básicos para la obtención del título de la secundaria obligatoria (10.4%), ciclos formativos de grado básico (10.2%) o ocupacionales (9.9%). Los otros dos tercios estaban haciendo cursos postobligatorios (66.9%). Concretamente ciclos formativos de grado medio (53.7%), o grado superior (1.3%). Si bien, un 10.7% estaba haciendo el bachillerato. De hecho, uno de los jóvenes ya estaba en la universidad.

Durante la escolarización obligatoria, un porcentaje significativo de los niños vivió experiencias de acoso escolar. Se observó que un casi la mitad de los jóvenes vivieron alguna situación de aislamiento social en su entorno escolar por parte de sus iguales en la escuela (50.7%). Muchos explicaron que no tenían compañeros que quisieran hacer los trabajos con ellos (46.7%), con los que pasar el tiempo en el patio (93.5%), con los que relacionarse fuera de la escuela (86.8%) o compartir la información de la agenda escolar (82.4%). En este sentido, el 46.2% de jóvenes informaba de haber vivido algún tipo de acoso moral en la escuela, tales como ser objeto de insultos y burlas reiteradas, y un 16.6% había vivido bullying; teniendo compañeros que les pegaban de forma reiterada.

A ello se suma la alta movilidad escolar. Los jóvenes asistieron a diferentes centros educativos durante la educación obligatoria ($M = 3.3$; $SD = 1.5$). Entre la primaria y la secundaria obligatoria pasaron entre 1 y 8 centros educativos. Un 39.3 % de ellos pasó por 4 o más centros educativos distintos.

3.2. Diferencias por género, tipo de acogimiento y edad de entrada en el sistema

Cuando se analizaron las diferencias entre chicos y chicas, no se observó ninguna diferencia significativa entre ellos en relación número de centros, la repetición de curso o el nivel de estudios máximos completados. Sin embargo, las chicas manifestaron haber vivido más experiencias de acoso moral en la escuela (55.4% vs. 36.2%; $p = .05$).

Puesto que los jóvenes acogidos con familias entraron antes en el sistema de protección ($M = 6.1$ vs. $M = 13.1$; $p < .001$), se analizó el efecto de la edad de entrada en tutela. Cuando se comparó los jóvenes que entraron antes y después de los 11 años, se observó que todos los que realizaban estudios postobligatorios eran jóvenes

que entraron antes de los 11 años (17.6% vs. 0%), y que había un mayor porcentaje de jóvenes que no alcanzó la escolaridad obligatoria entre los que entraron después de los 11 años, que entre los que entraron antes (38% vs. 33.3%) ($p < .01$). Además, los niños que entraron antes de los 11 años, tuvieron mayor estabilidad; un 22.9% de ellos estuvo en cuatro o más centros educativos, mientras que esta situación se daba en un 54.9% de los jóvenes que entraron después de los 11 años ($p = .001$).

Otro de los factores que se apuntaron que podrían incidir en el nivel educativo es el hecho de haber sido acogido en una familia. Se realizó un análisis de regresión logística para valorar la incidencia del tipo de acogimiento incluyendo la edad de entrada como covariable, y este análisis no detectó diferencias entre los dos tipos de acogimiento en las variables estudiadas. En este sentido, no se observaron diferencias, estadísticamente significativas, entre los jóvenes que solo vivieron en centros residenciales y los que vivieron alguna vez en familia en repetición de curso, número de centros educativos y experiencias de aislamiento o acoso escolar.

En cambio, sí que se observaron diferencias cuasi significativas en los niveles educativos máximos alcanzados; los jóvenes que fueron acogidos en familias alcanzaron mayores niveles educativos. Así un 13.8% de ellos tenía estudios postobligatorios, pero solo un 2.3% de los que vivían en centros los tenían. En el otro extremo, el 43.2% de los jóvenes que vivían en centros no alcanzó la escolaridad obligatoria, situación en la que se encontraban un 29.3% de los jóvenes que fueron acogidos en familia ($p = .08$). Un porcentaje ligeramente mayor de jóvenes que estaban en centros estaba estudiando (95.7% vs. 84.5%; $p = .06$), con diferencias estadísticamente casi significativas. No obstante, entre los que estaban estudiando en el momento de la entrevista, había un mayor porcentaje de jóvenes acogidos en centros que estaban estudiando estudios básicos (40.9% vs. 26%), mientras que había un mayor porcentaje de los que habían vivido con una familia de acogida que cursaban estudios postobligatorios (74% vs. 59.1%) ($p = .09$), de forma casi significativa.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La educación desempeña un papel clave en el proceso de transición de los jóvenes tutelados a la vida independiente, y en su futura integración sociolaboral. Sin embargo, muchos jóvenes tutelados manifiestan dificultades adicionales en el proceso de aprendizaje y en su adaptación al centro, debido a sus experiencias

negativas previas de maltrato y abandono. De hecho, casi la mitad de los jóvenes participantes habían repetido curso y en general presentaban un nivel formativo bajo.

La mitad de ellos había obtenido, como nivel máximo de estudios la secundaria obligatoria (ESO), situándose lejos del promedio de la población general en Cataluña, donde la tasa de obtención del graduado en ESO es del 88,9% (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2021). Estos datos son coincidentes con estudios previos (Montserrat et al., 2012; Montserrat y Casas, 2017).

Durante la escolaridad obligatoria las relaciones con los iguales son fundamentales. En el marco de estas relaciones se desarrollan habilidades sociales y se construyen las redes de apoyo entre iguales. No obstante, casi la mitad de los jóvenes presentaban algunos déficits en el proceso de socialización en la escuela. Muchos fueron víctimas de discriminaciones o de acoso escolar por parte de sus iguales, recibiendo insultos o burlas, o siendo excluidos por parte sus compañeros, siendo más frecuente en el caso de las chicas.

Curiosamente no se hallaron diferencias estadísticamente significativas en sus experiencias educativas entre los jóvenes acogidos en familia o en residencial. Los análisis mostraron que las diferencias observadas entre jóvenes acogidos en familia y en residencial eran atribuibles a la edad de entrada en el sistema de protección. Los que entraron después de los 10 años tuvieron trayectorias de mayor discontinuidad e inestabilidad, y un menor número de ellos llegó a alcanzar la ESO. De hecho, todos los que realizaron estudios postobligatorios eran jóvenes que entraron antes de los 11 años. Investigaciones previas apuntan que el hecho de ser acogido en familia (y en consecuencia haber sido acogido a más temprana edad) proporciona un entorno más propicio y estable para poder progresar académicamente (Gypen, 2017; Montserrat y Casas, 2017). No obstante, estos estudios no siempre han considerado el efecto que podría tener la edad de entrada en tutela.

Considerando los puntos anteriores, para poder garantizar el éxito académico de los niños, niñas y jóvenes tutelados es fundamental: disminuir el número de cambios de centro educativo de los jóvenes acogidos en centros residenciales (Jackson, 2014), que los educadores de los centros se impliquen en las tareas académicas de los niños y niñas tutelados (Hägman et al., 2018; Männistö y Pirttimaa, 2018) y que les ofrezcan una atención individualizada para dar respuesta a sus necesidades educativas (García-Molsosa et al., 2021). Asimismo, también sería necesario realizar

acciones socioeducativas específicas para prevenir el acoso moral de estos jóvenes en la escuela.

5. REFERENCIAS

Courtney, M. E., & Hook, J. L. (2017). The potential educational benefits of extending foster care to young adults: Findings from a natural experiment. *Children and Youth Services Review*, 72, 124–132. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2016.09.030>

Dill, K., Flynn, R. J., Hollingshead, M., & Fernandes, A. (2012). Improving the educational achievement of young people in out-of-home care. *Children and Youth Services Review*, 34(6), 1081–1083. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2012.01.031>

Garcia-Molsosa, M., Collet-Sabé, J., & Montserrat, C. (2021). What are the factors influencing the school functioning of children in residential care: A systematic review. *Children and Youth Services Review*, 120, 105740. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105740>

Gypen, L., Vanderfaellie, J., De Maeyer, S., Belenger, L., & Van Holen, F. (2017). Outcomes of children who grew up in foster care: Systematic-review. *Children and Youth Services Review*, 76, 74–83. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2017.02.035>

Häggman-Laitila, A., Salokkila, P., & Karki, S. (2018). Transition to adult life of young people leaving foster care: A qualitative systematic review. *Children and Youth Services Review*, 95, 134–143. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2018.08.017>

Höjer, I., & Johansson, H. (2013). School as an opportunity and resilience factor for young people placed in care. *European Journal of Social Work*, 16(1), 22–36. <https://doi.org/10.1080/13691457.2012.722984>

Jackson, L. S., Cameron, C., Racz, A., Hauari, H., Johansson, H., Bryderup, I., Casas, F., Korintus, M., Höjer, I., & Montserrat, C. (2014). *Improving Access to Further and Higher Education for Young People in Public Care: European Policy and Practice*. Jessica Kingsley Publishers.

Männistö, I. I., & Pirttimaa, R. A. (2018). A review of interventions to support the educational attainments of children and adolescents in foster care. *Adoption & Fostering*, 42(3), 266–281. <https://doi.org/10.1177/0308575918791627>

McNamara, P., Montserrat, C., & Wise, S. (Eds.). (2019). *Education in Out-of-Home Care: International Perspective on Policy, Practice and Research*. Springer International. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-26372-0>

- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2021). *Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Curso 2020-2021. S.G. de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional*. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:a436f99d-53ae-4831-a9a2-0180f5cc34e8/d3-pdf.pdf>
- Montserrat, C., Malo, F., & Bertran, I. (2012). Els itineraris educatius dels joves extutelats. *Col·lecció Infància i Adolescència*, 6. https://dretssocials.gencat.cat/web/.content/01departament/08publicacions/coleccions/infancia_i_adolescencia/num_6/itineraris_educatius.pdf
- Montserrat, C., Casas, F., & Bertrán, I. (2013). Desigualdad de oportunidades educativas entre los adolescentes en acogimiento residencial y familiar. *Infancia y Aprendizaje*, 36(4), 443–453. <https://doi.org/10.1174/021037013808200267>
- Montserrat, C., & Casas, F. (2017). *The education of children and adolescents in out-of-home care: a problem or an opportunity? Results of a longitudinal study*. *European Journal of Social Work*, 21(5), 750-763. <https://doi.org/10.1080/13691457.2017.1318832>
- Observatorio de la Infancia (2022). *Boletín de datos estadísticos de medidas de protección a la infancia y adolescencia*. Ministerio de derechos Sociales y Agenda 2030. <https://observatoriodelainfancia.mdsocialesa2030.gob.es/estadisticas/estadisticas/home.htm>
- O’Higgins, A., Sebba, J., & Gardner, F. (2017). What are the factors associated with educational achievement for children in kinship or foster care: A systematic review. *Children and Youth Services Review*, 79, 198–220. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2017.06.004>
- Rutman, D., & Hubberstey, C. (2018). Fostering educational success of children and youth in care: Perspectives of youth with experience living in care. *Children and Youth Services Review*, 94, 257–264. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2018.10.022>
- Sala-Roca, J., Villalba Biarnés, A., Jariot García, M., & Arnau Sabates, L. (2012). Socialization process and social support networks of out-of-care youngsters. *Children and Youth Services Review*, 34(5), 1015–1023. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2012.02.002>
- Shpiegel, S., & Simmel, C (2018). Functional outcomes among sexual minority youth emancipating from the child welfare system. In, A. McCormick, *LGBTQ Youth in Foster Care*, pp.133-162.
- Townsend, I. M., Berger, E. P., & Reupert, A. E. (2020). Systematic review of the educational experiences of children in care: Children’s perspectives. *Children and*

Youth Services Review, 111, 104835.

<https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2020.104835>

Willis, G. (2005). *Cognitive Interviewing: A Tool for Improving Questionnaire Design*. Sage

VIOLENCIA EN LAS RELACIONES DE PAREJA ADOLESCENTES EN ESPAÑA

Patricia Reyes Álvarez

Universidad de Granada

Nazaret Martínez-Heredia

Universidad de Granada

Gracia González-Gijón

Universidad de Granada

1. INTRODUCCIÓN

La violencia hace referencia al uso deliberado de la fuerza física o del poder, ya sea en un grado de amenaza, contra uno mismo, otra persona o un grupo o comunidad que cause o tenga muchas probabilidades de causar cualquier tipo de lesión ya sea física, o psicológica, como trastornos del desarrollo o privaciones (ONU, 2021). Se dice por tanto que, la violencia, en sus distintas modalidades, pretende eliminar la oposición que se presenta ante el ejercicio del poder mediante el control de la relación y por medio del uso de la fuerza (Soriano, 2011).

Hoy en día, nuestros jóvenes muestran una gran confusión en el significado de la expresión “violencia de pareja”. Sin embargo, en la actualidad son muchos los casos de chicos y chicas que obvian situaciones de violencia por esta confusión o, simplemente, por desconocimiento del término. La violencia de género es una de las formas que suele inducir frecuentemente al error entre conceptos en los adolescentes que oscilan las edades de 14 a 19 años. A diferencia de la *violencia de género*, donde las formas de malos tratos se ejercen del hombre hacia la mujer, siendo ésta la única víctima, en la *violencia de pareja* tanto hombres como mujeres pueden resultar ser víctimas ya que se refiere al maltrato que ejercen ambos para alcanzar una situación de control o dominio sobre el otro miembro de la pareja, independientemente de si se trata de una pareja heterosexual u homosexual, cohabitantes o no cohabitantes.

El motivo por el que hemos centrado nuestra atención en la *violencia de pareja* se debe a que resulta ser de vital importancia tener la capacidad de reconocer las diferentes manifestaciones de la violencia, especialmente entre jóvenes de 12 a 19 años, ya que durante esta etapa de sus vidas comienzan a establecer sus primeras relaciones emocionales y sexuales. Por consiguiente, es fundamental para estos

jóvenes poder discernir y comprender el significado de diversos términos asociados a la violencia para prevenir, detectar y diferenciar situaciones de violencia.

2. MARCO TEÓRICO

La investigación sobre la violencia en relaciones de pareja fuera del matrimonio ha sido muy limitada en su alcance (González et al., 2021). Existe una creencia extendida de que las relaciones más abiertas tienen menos compromiso y más libertad y se generaliza la idea de que la violencia y los maltratos son más frecuentes en parejas casadas. Aquí, es importante distinguir los diferentes tipos de violencia que pueden ocurrir en una relación, tales como la violencia económica, violencia emocional, violencia física, violencia sexual, y la violencia psicológica. Esta última es de las más frecuentadas ya que la víctima se ve involucrada progresivamente a través de la intimidación constante por parte de su pareja, sometiéndola psicológicamente y aislándola de su entorno más cercano.

Además de tener la capacidad de reconocer y tomar medidas frente a los distintos tipos de violencia, es crucial investigar y diferenciar los conceptos de “sexo” y “género”, ya que las diversas formas de violencia suelen estar estrechamente ligadas con la comprensión de estos términos. El “género” se refiere a una construcción social, mientras que el “sexo” se relaciona exclusivamente con los atributos biológicos y físicos que distinguen a hombres y mujeres. La mayoría de las características distintivas de género son meramente construcciones culturales, producto de la sociedad y no necesariamente derivadas de la naturaleza. Por lo tanto, el género es una creación histórico-social en la cual se han asignado expectativas y valores específicos tanto a hombres como a mujeres. Esta asociación de valores según el género ha resultado en que la construcción de la identidad personal no pueda llevarse a cabo sin la consideración del género. Como resultado, los conceptos de masculinidad y feminidad son construcciones puramente sociales impuestas por nuestra sociedad, que convierten a una persona con características sexuales en mujer u hombre (Soriano, 2011).

Resulta relevante mencionar también el impacto que la orientación e identidad sexual tienen en la violencia en las relaciones de pareja. Diversas investigaciones han evidenciado que los jóvenes LGTBQ+ (lesbianas, gays, transexuales, bisexuales, queer, etc.) pueden enfrentar mayor riesgo de sufrir violencia física y/o sexual por parte de sus parejas, en comparación con los adolescentes heterosexuales (Adams et al., 2021).

Además, debemos tener en cuenta que hoy en día, especialmente debido al confinamiento ocasionado por la pandemia de COVID-19 existe una conexión directa entre los comportamientos violentos y la dependencia de las redes sociales en los adolescentes. En este contexto, el uso desenfrenado y abusivo de las redes sociales está estrechamente relacionado con aquellos que también ejercen violencia en sus relaciones de pareja (Muñiz et al., 2020).

3. CONCLUSIONES

La violencia en las relaciones de pareja es un problema de salud mundial y debe convertirse en una futura línea de investigación. La mayoría de investigaciones centran sus estudios en la violencia que ocurre a partir de la mayoría de edad, en parejas cohabitantes o matrimonios ya consolidados, pero tal y como indicaba Soriano (2011), la violencia que se da en las relaciones de pareja fuera del matrimonio existe, y ha sido muy poco estudiada, a pesar que sea más elevada que la que se puede dar en una relación marital.

Es por eso que la investigación y por tanto, la formación de nuestros jóvenes y su entorno es muy necesaria y aún, muy reducida, especialmente entre aquellos que tienden a romantizar conductas de control derivadas principalmente de ejemplos estereotipados arraigados en la sociedad y redes sociales.

La violencia en las relaciones de pareja es un tema muy actual y recurrente entre adolescentes, pero del que no se tiene mucha información. Es por eso que la investigación al respecto supone un punto de partida con el que se podrían elaborar otros estudios relacionados con la violencia que se da en parejas adolescentes y ayudar a abordar problemas de esta índole que perjudican la salud física y mental de los más jóvenes.

4. REFERENCIAS

Adams, B. J., Turner, B., Wang, X., Marro, R., Miller, E., Phillips, G., 2nd, & Coulter, R. W. S. (2021). Associations between LGBTQ-affirming school climate and intimate partner violence victimization among adolescents. *Prevention Science: The Official Journal of the Society for Prevention Research*, 22(2), 227–236. <https://doi.org/10.1007/s11121-020-01192-6>

González-Gijón, G., & Soriano, A. (2021). Análisis psicométrico de una escala para la detección de la violencia en las relaciones de pareja en jóvenes. RELIEVE -

Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa, 27(1).
<https://doi.org/10.30827/relieve.v27i1.21060>.

Muñiz-Rivas, M., Callejas-Jerónimo, J. E., & Povedano-Díaz, A. (2020). La Dependencia alas Redes Sociales Virtuales y el Clima Escolar en la Violencia de Pareja en laAdolescencia. *International Journal of Sociology of Education*, 9(2), 213–233. <https://doi.org/10.17583/rise.2020.5203>

ONU. (2021). *Paz e igualdad en un planeta sano*. <https://www.un.org/es/>

Organización Mundial de la Salud. (2016). *Estrategia OMS de cooperación en los países*

Soriano Díaz, A. (2011). La violencia en relaciones de pareja en estudiantes universitarios. *Propuestas educativas. Pedagogía Social Revista Interuniversitaria*, 18, 87. https://doi.org/10.7179/psri_2011.18.07

EDUCACIÓN PARA LA PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA DE PAREJA EN LA ETAPA DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA Y BACHILLERATO

Patricia Reyes Álvarez

Universidad de Granada

Nazaret Martínez-Heredia

Universidad de Granada

Gracia González-Gijón

Universidad de Granada

1. INTRODUCCIÓN

A menudo, se tiende a pensar que la violencia que se da en las relaciones de pareja fuera del matrimonio es menos frecuente que en las relaciones matrimoniales (González-Gijón y Soriano, 2021). Solemos creer que las parejas que no viven juntas son menos propensas a manifestar comportamientos abusivos. Sin embargo, algunas revisiones indican que la incidencia de violencia en este tipo de relaciones es mayor que en las parejas casadas.

El estudio de la violencia de pareja en la etapa de educación secundaria obligatoria resulta fundamental por dos motivos principales. En primer lugar, nuestros jóvenes no tienen claro las diferencias entre los distintos términos que a la violencia se refiere, tales como violencia de género, violencia doméstica o violencia de pareja. A menudo, tienden a relacionar y confundir el término *violencia de pareja*, en la que la víctima puede ser indiferentemente el hombre o la mujer que componen la relación, ya sea esta heterosexual u homosexual, cohabitante o no, con el término *violencia de género*, en la que la víctima es exclusivamente la mujer. Esta confusión va ligada a nuestra segunda idea de que los adolescentes reaccionan de forma negativa ante el término. Esto se debe a que, hoy en día, se ha hecho tanto hincapié en inculcar los valores de una sociedad igualitaria para hombres y mujeres que, sin darnos cuenta, se ha promovido la idea de discriminación positiva hacia las mujeres.

Todo esto ha provocado que los jóvenes que comprenden las edades de 13 a 19 años confundan conceptos y que la mayoría no se sientan amparados ante una situación de violencia en su entorno más cercano.

2.MARCO TEÓRICO

La violencia hacia los compañeros y hacia la pareja en el ámbito escolar son dos de los problemas de conducta más relevantes entre adolescentes (Valdivia et al., 2021). Según este estudio, uno de cada tres adolescentes ha sufrido algún tipo de violencia entre iguales o en el noviazgo. Esto tiene importantes consecuencias negativas para el desarrollo psicosocial e integral de la persona. Existen factores de riesgo individuales (ej.: nivel intelectual bajo, fracaso escolar, desempleo...), en las relaciones cercanas (ej.: vínculos afectivos deficientes entre padres e hijos) y en la comunidad (ej.: desigualdad de ingresos) que promueven este tipo de conducta violenta en las relaciones (ONU, 2021).

Además, el avance tecnológico está estrechamente vinculado a este fenómeno. Se reconoce que una de las conductas más comunes entre aquellos que admiten haber ejercido violencia en su relación de pareja es, con gran diferencia, la revisión del teléfono móvil.

Según un estudio de la Fundación Mutua Madrileña y la Fad (2021), el confinamiento de la primavera del 2020 tuvo un mayor impacto en las relaciones entre jóvenes y en la violencia que se establecía entre éstas. Hubo un aumento significativo en el control de la actividad personal (del 14,2% al 25,7%) y el control del teléfono móvil (del 16% al 24,2%), así como la imposición de restricciones sobre con quién podían hablar (del 12,2% al 16,1%). Todo esto generó un malestar considerable en la salud mental de los jóvenes.

Por otro lado, muchos adolescentes, tanto chicos como chicas, tienden a establecer sus primeras relaciones basándose en modelos desigualitarios y adoptando comportamientos que responden a estereotipos sexistas. Esto es especialmente común en las chicas adolescentes, quienes a menudo carecen de percepción respecto a ciertas conductas que podrían ser señales de violencia, interpretando erróneamente estas acciones bajo la idea del “amor romántico”.

De igual forma, otras investigaciones (Gámez y Mateos, 2019), sostienen que los adolescentes que practican el sexting son más susceptibles a experimentar violencia en el noviazgo y acoso sexual. El “sexting” se ha convertido recientemente en una forma de comunicación adoptada por los adolescentes para explorar y gestionar su intimidad sexual a través de medios digitales. Esto puede ser percibido como una forma legítima de intercambio personal, con el propósito de conectar con otras

personas, coquetear o seducir. Sin embargo, participar en el “sexting” durante esta etapa de transición y desarrollo puede exponer a los adolescentes a riesgos innecesarios.

Esta forma de “violencia digital” está directamente relacionada con el abuso excesivo de las redes sociales y la dependencia tecnológica que los adolescentes tienen en la actualidad. Así pues, la tecnología usada indebidamente fomenta aún más el riesgo de la violencia en las relaciones de pareja. Además de la tecnología, la violencia en la etapa de educación secundaria obligatoria se asocia directamente a personas con un bajo nivel de estudios o sociocultural. Varios estudios destacaron factores y predictores de la violencia en el noviazgo adolescente, prestando atención a la aculturación y procesos familiares posteriores a la migración. En cambio, tener un nivel educativo elevado no asegura la ausencia de actitudes desfavorables hacia la violencia.

3. CONCLUSIONES

Para abordar adecuadamente el análisis de la violencia en las relaciones de pareja adolescentes, es esencial considerar diferentes perspectivas como el estudio del subsistema de apoyo económico, la observación de los entornos de residencia urbana o rural, el examen de las características educativas y la delimitación geográfica y cultural.

Del mismo modo, la formación resulta aquí un componente indispensable no sólo dentro de las aulas y en cada una de las materias que los adolescentes atienden cada día en el período que comprende la educación secundaria obligatoria, sino en el entorno familiar encargado de su educación, y en los docentes responsables de su formación. La violencia en las relaciones de pareja es un problema muy extendido del que cada uno de los miembros de esta sociedad somos partícipes activa o pasivamente. Además, cuando esta ocurre en una etapa tan vulnerable de la vida de nuestros jóvenes debe ser evitada, y más importante, detectada para ser capaces de propiciar a los adolescentes que la sufren las herramientas necesarias para prevenirla.

4. REFERENCIAS

Fundación Mutua Madrileña y la Fad. (2021). *Barómetro Juvenil 2021. Salud y Bienestar Informe Sintético de Resultados*.

Gámez-Guadix, M., & Mateos-Pérez, E. (2019). Longitudinal and reciprocal relationships between sexting, online sexual solicitations, and cyberbullying among minors. *Computers in Human Behavior*, 94, 70–76. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2019.01.004>.

González-Gijón, G., & Soriano, A. (2021). Análisis psicométrico de una escala para la detección de la violencia en las relaciones de pareja en jóvenes. *RELIEVE - Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 27(1). <https://doi.org/10.30827/relieve.v27i1.21060>.

ONU. (2021). *Paz e igualdad en un planeta sano*. <https://www.un.org/es/>

Organización Mundial de la Salud. (2016). *Estrategia OMS de cooperación en los países*.

Soriano Díaz, A. (2011). La violencia en relaciones de pareja en estudiantes universitarios. *Propuestas educativas. Pedagogía Social Revista Interuniversitaria*, 18, 87. https://doi.org/10.7179/psri_2011.18.07.

**BUENOS TRATOS Y FORMACIÓN SOCIOEDUCATIVA
ESPECIALIZADA:
TALLERES PEDAGÓGICOS DE SENSIBILIZACIÓN EN RELACIÓN
CON LA LOPIVI EN EL MARCO DEL PROGRAMA CAIXA
PROINFANCIA**

Joan María Senent Sánchez

Universitat de València

Piedad Sahuquillo Mateo

Universitat de València

María-Isabel Viana-Orta

Universitat de València

María Jesús Perales Montolío

Universitat de València

1. CONSTRUYENDO BUENOS TRATOS DESDE LA ESCUELA Y DESDE LA FAMILIA: APORTACIONES EN EL MARCO DE LA LEY ORGÁNICA 8/2021 DE PROTECCIÓN A LA INFANCIA Y A LA ADOLESCENCIA FRENTE A LA VIOLENCIA (LOPIVI)

1.1. Buenos tratos a la infancia y a la adolescencia: la familia y la escuela como escenarios educativos de primer orden

Educación en, desde y para los buenos tratos constituye, sin duda, un gran reto para el desarrollo del ser humano en la medida en que entendemos la educación bien tratante como un proceso orientado al bienestar de las personas.

De modo más concreto, cabe remarcar la especial relevancia y responsabilidad de las dos principales agencias educadoras: familia y escuela. Así pues, se entiende indispensable incorporar en las prácticas profesionales cotidianas procedimientos y marcos de actuación fundamentados en la epistemología de buenos tratos, de vínculo, de resiliencia y de protección a la infancia-adolescencia. De este modo, lejos de planteamientos hiperprotectores, entendemos que las intervenciones educativas, tanto desde las familias como desde la escuela se han de concebir como un todo preparador y reparador; dando su lugar a las distintas personas implicadas y a los diferentes vínculos afectivos relevantes con agentes especialmente importantes para los y las menores como docentes, personal sanitario, personal de ocio y tiempo libre, actividades deportivas o artísticas, etc...

En este sentido, nuestro trabajo pretende contribuir a ello poniendo de relieve la necesidad de escuchar a los niños, niñas y adolescentes y a las familias, aprendiendo de las buenas prácticas y las referencias ya probadas, incorporando estrategias de intervención centradas en la vida cotidiana y en el ámbito local y comunitario, tratando de eliminar las pequeñas exclusiones cotidianas.

Así pues, al hablar de necesidades de la infancia y la adolescencia, entendemos indispensable contemplar la interrelación entre las distintas dimensiones implicadas (Cancrini, 2021; Barudy, 2010; López, 2008): necesidades de carácter físico-biológico (alimentación, sueño...), necesidades cognitivas (estimulación sensorial, exploración realidad..) y necesidades emocionales y sociales (seguridad emocional, sexuales, interacción lúdica...). Tal y como afirma López (2008) no basta con que no me pegues y no me hagas daño, tienes que aprender a tocarme, a acariciarme, a abrazarme, a cantarme, a mecarme... no debes golpearme, tu cuerpo tiene que ser cuenco, hogar y abrazo para mí.

El enfoque de buenos tratos en el que se fundamenta la nueva ley de protección a la infancia y la adolescencia impregna también los talleres formativos que impartimos desde el equipo científico de la Universidad de Valencia que participa en el programa CaixaProinfancia. Plantear este enfoque requiere, a su vez, de una pedagogía radical (de raíz) que favorezca entender a los niños, niñas y adolescentes como sujetos de necesidades y derechos que han de formar parte de entornos seguros desde los que las personas adultas responsables asumamos el compromiso de lo que ello implica, dadas las consecuencias altamente negativas cuando esto no se cumple (Barudy et al., 2014, 2010; Martínez Reguera, 2009, 2010; Cánovas y Sahuquillo, 2014, 2021; Sahuquillo, Riquelme y Cánovas, 2022).

Junto a esto, es necesario recoger también los principales planteamientos respecto a neuroeducación y desarrollo integral como han señalado autores y autoras relevantes entre los que destacamos a Bueno (2021), Rojas (2018) o Siegel y Payne (2021) han dado en señalar. La estimulación adecuada, el desarrollo socioemocional y afectivo y el crecimiento cognitivo y metacognitivo hemos de entenderlo como procesos de especial importancia en la vida tanto durante la infancia como durante la adolescencia.

Así pues, para ello, los contextos de las familias y las escuelas han de ser positivos y protectores, favoreciendo relaciones sinérgicas (Cánovas y Sahuquillo, 2021; Luján, 2019; Riquelme et al, 2019). La labor de los tutores y tutoras de resiliencia

mediante la asunción de responsabilidades y participación activa favorece la incorporación de distintas estrategias y orientaciones pedagógicas que coadyuven al bien común.

1.2. Retos e implicaciones planteados por la LOPIVI desde el enfoque de buenos tratos

Desde el marco legislativo de mayor actualidad en relación con la protección a la infancia y la adolescencia, la LOPIVI tiene como objeto la protección integral (sensibilización, prevención, detección precoz, protección y reparación del daño) y el buen trato. Para ello, define la violencia como: “toda acción, omisión o trato negligente que priva a las personas menores de edad de sus derechos y bienestar, que amenaza o interfiere su ordenado desarrollo físico, psíquico o social, con independencia de su forma y medio de comisión, incluida la realizada a través de las tecnologías de la información y la comunicación, especialmente la violencia digital” (Art. 1.2).

Por otra parte, esta ley también regula la formación especializada, inicial y continua de los y las profesionales implicados y remarca la necesaria cooperación y colaboración entre las administraciones públicas (especialmente, mediante la creación de la Conferencia Sectorial de la infancia y la adolescencia, entre otras), requiriendo la indispensable colaboración público-privada para el logro de los objetivos perseguidos.

Así pues, desde esta Ley se entiende también que no es lo mismo no tratar mal que tratar bien y por ello va más allá de principios y contribuye a crear y garantizar entornos seguros y de protección, adoptando un enfoque de derechos que se concreta en un conjunto de medidas. Pretende así poner al niño, a la niña y al adolescente en el centro y reivindicar la necesidad de coordinación, creando oficinas de atención a las víctimas y exigiendo el cumplimiento del derecho a ser escuchados sin límite de edad y en todo tipo de procedimientos y del derecho a la atención integral. Se trata de un ordenamiento que incide en el deber de *comunicación* de violencia que difiere del deber de *denuncia* en que el primero pone el foco en el niño o niña, organizaciones y escuela (más allá de instrumentales) y el segundo principalmente en la persona agresora.

2. LOS TALLERES DE FORMACIÓN SOBRE LOPIVI EN EL MARCO DEL PROGRAMA CAIXA PROINFANCIA: APORTACIONES DEL COMITÉ CIENTÍFICO DEL PROGRAMA DE LA UNIVERSIDAD DE VALENCIA

2.1. Estructura y organización de los talleres

Los talleres se estructuran en sesiones de 2 o 4 horas, en función de las necesidades y demandas de los profesionales a quienes se dirigen las formaciones. Del mismo modo, cabe señalar que dichas sesiones se organizan atendiendo a la distribución territorial de las Mesas de Infancia que, periódicamente, se reúnen para el estudio y seguimiento de la intervención con las familias y con los niños, niñas y adolescentes.

2.2. Participantes de los talleres

Se ha realizado este tipo de talleres en diversos territorios en los que se estructura el Programa Caixa Pro Infancia en Valencia, a demanda de la coordinación de cada territorio.

Se han realizado en el marco de las Mesas de Infancia, que funcionan como referente de coordinación de todas las entidades implicadas en la intervención con infancia y adolescencia en cada territorio. Esto ha permitido la participación de entidades de muy diversa índole (centros educativos de primaria y de secundaria, entidades socioeducativas, centros de salud, unidades especializadas de salud, unidades especializadas de orientación...), enriqueciendo significativamente el desarrollo de las sesiones, por tener una vinculación diferente pero necesariamente complementaria a la LOPIVI y a su implantación.

2.3. Contenidos y metodología formativa

Por lo que respecta a los contenidos, los grandes bloques abordados son:

- Buenos tratos, educación y contextos protectores.
- Marco legislativo de referencia: Internacional, Nacional y Autonómico. Sistema de protección a la infancia y a la adolescencia en la Comunidad Valenciana.
- La LOPIVI: principales transformaciones y aportaciones.
- Retos y oportunidades desde el ámbito educativo.

En cuanto a la metodología, trabajamos tanto desde metodologías orientadas al gran grupo (lección magistral participativa, debates y discusión en gran grupo) como metodologías orientadas al pequeño grupo (aprendizaje basado en problemas, flipped-classroom, etc).

2.4. Elementos de mejora detectados

El proceso de revisión constante de las sesiones ha permitido ir introduciendo mejoras paulatinamente en la dinámica de trabajo, el material de soporte e incluso el ajuste de contenidos a las necesidades de los participantes.

El desarrollo de las sesiones ha puesto de manifiesto la necesidad de las entidades participantes de apropiarse de los contenidos, analizando cómo se traducen en su realidad profesional específica. De este modo, en varios de los territorios se ha planteado la convocatoria de una nueva cita formativa para poder trabajar cómo afecta la implantación de la LOPIVI a cada entidad, y cómo potenciar dinámicas de colaboración entre las entidades, aprovechando la heterogeneidad de participantes en las sesiones.

La valoración de las sesiones, transmitida por los equipos coordinadores de las mesas, ha sido muy positiva. Esto explica que una iniciativa planteada para un territorio, como respuesta a una demanda específica, se haya trasladado a otros territorios, y que, como se señalaba, se esté planteando la necesidad de una nueva convocatoria de este tipo de formación.

3. REFERENCIAS

- Barudy, J., Dantagnan, M. (2006). *Los buenos tratos a la infancia*. Gedisa.
- Barudy, J. y Dantagnan, M. (2010). *Los desafíos invisibles de ser padre y madre*. Gedisa.
- Baumrind, D (1971). Harmonious and their preschool children. *Development Psychology*, 4 (1), 92-102.
- Bueno, D. (2017). *Neurociencia para educadores*. Octaedro.
- Cancrini, L. (2021). *Escuchar a la infancia*. Elephtheria
- Cánovas, P. y Sahuquillo, P. (2011). *El desarrollo de competencias parentales como factor de resiliencia*. XII Congreso Internacional de Teoría de la Educación. Recuperado de: <http://www.cite2011.com/Comunicaciones/Familias/122.pdf>

- Cánovas, P. y Sahuquillo, P. (2014). *Familias y menores: retos y propuestas pedagógicas*. Tirant lo Blanch.
- López Sánchez, F. (2008). *Necesidades en la infancia y en la adolescencia. Respuesta familiar, escolar y social*. Pirámide.
- López-Contreras, R. E. (2015) Interés superior de los niños y niñas: definición y contenido. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13 (1), pp. 51-70.
- Luján, I. (2019). *Conflictos y mediación en contextos plurales de convivencia*. Universidad Palmas de Gran Canaria.
- Martínez Reguera, E. (2002). *Cachorros de nadie*. Popular.
- Martínez Reguera, E. (2010). *Pedagogía para mal educados*. Popular.
- Riquelme, V., Cánovas, P., Orellana, N. y Sáez, B. (2019). Víctimas invisibles: análisis de la intervención socioeducativa de niñas y niños expuestos a violencia de género en la familia. *Revista de Pedagogía Social*, 34,113-127.
- Rojas, M. (2021). *Encuentra tu persona vitamina*. Espasa-Calpe.
- Sahuquillo, P., Riquelme, V. y Cánovas, P. (2022). *Educación, familias e infancia: desafíos y propuestas*. Tirant lo Blanch.
- Siegel, D. (2016). *Neurobiología interpersonal*. Eleftheria.
- Siegel, D. (2020). *El poder de la presencia*. Alba.
- Siegel, D. J. y Payne, T. (2021). *El cerebro del niño*. Alba.

GOBERNANZA DEMOCRÁTICA ESCOLAR Y JUSTICIA SOCIAL. LA INFLUENCIA DE LA DIRECCIÓN ESCOLAR EN LA CREACIÓN DE ESCUELAS DEMOCRÁTICAS

Carlos Yeray Lobato Aragón

Universidad de Cádiz

1. UNA NECESIDAD, UNA OBLIGACIÓN

La realidad social tras post-pandemia del Covid-19 ha evidenciado la necesidad imperante de transformar la escuela, tras exponer a la sociedad sus brechas e insuficiencias. Este escenario ha dado lugar a un nuevo entorno de desafíos sociales, sumándose a los retos pendientes nuevas exigencias fruto de la acelerada metamorfosis socio-política; la escuela debe “licuarse” para transformarse en motor cambio y dé respuesta a la creciente complejidad del mundo. Se ha puesto de manifiesto la urgencia de (co) conformar una sociedad global más solidaria que contribuya activamente a combatir las desigualdades e injusticias palpables en nuestro mundo actual. En este insolidario marco, la globalización está exacerbando desarrollos desiguales, lo que subraya aún más la importancia de esta lucha desde la escuela (Bauman, 2009; Unesco, 2016; Morin, 1999; Verdeja 2020; Grimson, 2020; Tenti, 2007) que se constituye como lugar de resistencia, resiliencia y emancipación.

Siguiendo “el mito de Sísifo”, es tiempo de romper la cadena de repetición de acciones en el quehacer escolar. La dirección escolar tiene la capacidad de (co)generar una cultura democrática en la comunidad y dinamizar un auténtico ejercicio de autonomía organizativa (Bolívar, 2019), y esto, en estos tiempos presentes, supone, no en pocas ocasiones, nadar a contracorriente de las determinaciones políticas neoliberales y de mercado. Transformar una institución burocratizada y con excesos de tareas rutinarias en una institución con sentido de justicia social, y como “humus” para una sociedad democrática es uno de los grandes retos del siglo XXI para las direcciones escolares, y el resto de miembros de la comunidad.

1.1. La escuela como espacio justo y democrático

La relación educación-sociedad es un binomio en constante devenir que en el presente se centra en la línea Estado- Escuela, al considerarse, erróneamente, la educación como un aparato ideológico de la inidentificable globalidad y, en la cual

se evidencian reproducciones de injusticias sociales y el silenciamiento de determinados colectivos (Rodríguez, 2017; Balducci, 2021). La Unesco (2022) aboga por una educación que propicie una participación democrática constructiva, en la que como comunidad debemos tomar parte todos bajo un constructo de participación, diálogo y reflexión crítica (Freire, 2002).

La construcción de un futuro sostenible, democrático y equitativo (Unesco, 2016) depende intrínsecamente de la (co) configuración de una educación verdaderamente democrática (Vázquez, 2018). Resultado de ello, debemos considerar abiertamente que los logros que alcancen la escuela son, y deben ser, fruto de los efectos de lo macropolítico y lo micropolítico (Corbetta, 2009; Ball, 1989). Cada miembro de la comunidad debe ser consciente que su rol trasciende de la mera elección de sus representantes. Por tanto, resulta crucial no permitir que su participación activa en la escuela se debilite ante la burocratización y jerarquización de la misma, ni caer en la politizada falacia que la gestión de la institución escolar es exclusiva de la administración (Vázquez, 2018).

El que no puede decir lo que siente, lo que desea o no desea, no puede "hacer cosas con palabras" y, por lo tanto, está condenado a delegar un poder a quien sí tiene ese "don". Y este representante, que es el que "habla en nombre de", demasiadas veces termina usando ese "capital" para satisfacer sus propios intereses (Trenti, 2007, p. 49).

Se hace necesario subrayar, e insistir, que la escuela debe reconvertir los márgenes en los que se excluyen a grupos sociales a los que se (des)extraterritorializa por considerarse innecesarios para el "mercado". Tomando el concepto de ciudadanos "desintegrados" de Trenti (2007, p. 43), la escuela debe contemplar vivamente la necesidad de compartir la tarea de la educación con todos los agentes sociales y concientizarnos que esta es una (co)responsabilidad indelegable. (Co)edificar una fuerte comunidad educativa contrarresta la sensación de vulnerabilidad, incertidumbre y dependencia de los grupos sociales más desfavorecidos (López-Yáñez y Sánchez-Moreno, 2021), desconfigurando las fronteras sociales e incorporando todas las voces de la comunidad a la escuela, si queremos que la escuela sea comunidad.

La alienación que sufre la comunidad educativa supone la destrucción del propio concepto de comunidad; el individualismo, el silenciamiento y aislamiento institucional son algunas de las consecuencias de la pérdida de concientización

colectiva. Este proceso de concientización, no puede ser impuesto, sino que debe surgir de la (co)reflexión crítica, elevando a cada miembro a la posición agente transformador de su realidad y de la comunidad. Este acto liberador requiere de autonomía, de ser y estar, de (co)producir y transformar una cultura democrática en su comunidad educativa, que debe (co)constuirse mediante el compromiso y la reflexión proactiva de sus propios integrantes, en el que cabe destacar la figura de la dirección escolar (Rubens y Jardilino, 2018, Freire, 2002; Souza, 2015; Zambrano y Berroetea, 2012; Giroux y McLaren, 1998). Balducci afirma que "en una auténtica comunidad educativa el bien que se posee en común está constituido por mutuas aportaciones con vistas al bien de todos, que generan la maduración personal y la edificación compartida de una realidad cultural" (2021, p.187), porque "no sólo estamos en el mundo, sino que formamos parte de él" (Arendt, 1997, p.18).

Debemos, por tanto, reflexionar que si bien la escuela es una institución formal, ello no debe conducirnos a una visión unidimensional normativista y jerárquica, requiriéndose de una visión más eclética, ética, humanizadora, política y holística, como proyecto de acción colectiva; una escuela como institución social basada en los vínculos, la cooperación y el conocimiento compartido (López-Yáñez y Sánchez-Moreno, 2021).

2. HACIA UN AUTOGOBIERNO COMUNITARIO

La escuela como comunidad democrática supone el establecimiento de los derechos inalienables de los que tanto la política educativa como la dirección escolar deben ser garantes; la equidad, la libertad, la participación social y libre y, la educación como transformación personal y colectiva (Puig, 2000; Freire, 2002). A pesar de que se espera, desea -y deba- ser una institución auténticamente democrática, aún persisten prácticas totalitarias y verticales bajo una evidencia de *democratismo* ficticio (Tognetta y Vinha, 2021, p.10). La estructura jerárquica y organizativa se mantiene desde una administración que, bajo su tutela, exige una férrea y sistémica rendición de cuentas a la dirección escolar, imposibilitando la supuesta autonomía local (Fullan, 2016) y, restringiendo a niveles fronterizos el autogobierno de las escuelas (Vázquez, 2018).

A pesar de ser - o deber ser- una institución democrática y, que la administración se enorgullece de fomentar y facilitar una auténtica autonomía en los centros educativos, lamentablemente se observa un sistema de sumisión en el que prevalece la obediencia jerárquica y la imposibilidad de cuestionar las órdenes y lo

normativizado. Ello supone el mantenimiento de prácticas totalitarias verticales y una distribución jerárquica y organizativa impuesta por una administración que ha diseñado un sistema “dócil” y altamente prescriptivo, tanto para la dirección como para el resto de la comunidad educativa. (Tognetta y Vinha, 2021).

2.1. Un soplo de aire fresco

Apple y Beane subrayan la necesidad de configurar de forma amplia el concepto de “*nosotros*” (Apple y Beane, 2005, p.55) priorizando la comunidad frente a la institución, constituyéndose esta como una realidad circunscrita de la sociedad. Por ello, su transformación no es, ni debe ser, un “up-down”, sino que debe generarse colectivamente desde abajo, sin silenciamiento alguno, posibilitando la vinculación de las problemáticas de la vida territorial en situaciones de desarrollo personal en la cotidianidad del centro (Apple y Beane, 2005; Freire, 2002; Vázquez, 2018); (co)construyendo un espacio justo y sin obstáculos para la contribución de cada miembro, en el que todos participen como iguales y con idénticos derechos, en la vida del centro (Fraser, 2008)

En este marco de gobernanza democrática, se edifica un modelo de participación en la gestión escolar más allá de las definidas por el reglamento de organización y funcionamiento de los centros (Decreto 328/2010, de 13 de julio); constituyéndose un sistema de redes de comisiones sin jerarquización ni privilegios, en el que participan actores de los diferentes ámbitos que componen la comunidad escolar (Belavi y Murillo, 2020; Subirtas, 2008).

3. UNA DIRECCIÓN CATALIZADORA

En palabras de Pruzzo el objetivo es “transformar la realidad desde la teoría y teorizar sobre la práctica” (1996, p. 40). Romper con la simbólica participación que los agentes de mayor influencia en la comunidad permiten al resto de miembros y legitimar su derecho real a la toma de decisiones en los espacios de poder, es y debe ser logro a alcanzar para la redireccionalidad del gobierno de la institución, sujeta a directrices externas procedentes de organismos no pertenecientes al ámbito educativo, como es el caso de la OCDE y el Fondo Monetario Internacional. La escuela debe contribuir a que todos sus miembros aprehendan que son responsables de sus oportunidades de crecimiento y no generar atribuciones causales como los factores socioeconómicos, sino (co)construir bajo un enfoque sistémico un entorno equitativo que desarrolle el potencial individual de cada alumno, un entorno común

basado en el respeto mutuo a la dignidad de la persona (Fernández-Enguita, 1990; Freire, 2002; Santos-Guerra, 2014). Supone, por tanto, crear una escuela identitaria que permita "hallar un sentido a la vida de sus miembros y a la del mundo que le rodea" (Bouché, 2002, p. 186), en crear cambios desde la comunidad (López-Yáñez y Sánchez-Moreno, 2021); supone invertir el orden: de la verticalidad a la horizontalidad de las acciones y de las relaciones.

3.1. Propuestas de transformaciones comunitarias sostenibles

Sobre las posibles respuestas "sostenibles" (Hargreaves y Fink, 2008) que desde la dirección escolar puede proponer hacia un modelo justo, de autogobierno compartido y democrático y, en el que la comunidad ejerza todos sus derechos, resulta plausible una mirada abierta a las actuaciones llevadas a cabo desde el CEIP San Juan de Dios situado en la provincia de Cádiz, en un entorno ERACIS visiblemente desfavorecido (véase Acuerdo de 28 de agosto de 2018) y en grave riesgo de exclusión social. Actuaciones que son el resultado de una dirección escolar no limitadora, sino estimuladora de la necesaria transformación comunitaria.

1. La justicia social y la igualdad de oportunidades deben germinar desde el propio currículo, el cual debe ser respetuoso con las particularidades de la identidad cultural y saberes propios de la comunidad educativa, alejados de la insistencia por la estandarización (Torres, 2008; Hargreaves y Fink, 2008). Aceptar y respetar la diferencia, valorando la diversidad de la riqueza cultural del contexto -educativo y social- en el que convive la comunidad, acercando su "mundo vivido" a la práctica pedagógica, permitiendo la convergencia de la vida territorial y la vida escolar (Verdeja, 2020; Freire, 2002; Sales, Traver y Moliner, 2019). El entorno de la comunidad, el territorio, es el elemento vivo, no neutral, de relación, interacción y persuasión entre todos los actores sociales; con sus propias reglas, procesos de aculturación formación en valores (Calvo, 2012; Santos-Guerra, 2014; Rodríguez y Arispe, 2017). El CEIP San Juan de Dios ha incorporado el flamenco como hilo conductor de los saberes básicos, configurando un marco de trabajo con recursos didácticos globalizados impregnados de la microcultura de la comunidad. En su diseño ha incorporado líderes de la comunidad flamenca como mentores sociales del centro, la incorporación en dinámicas de participación del tercer sector de la comunidad.

2. La adaptación de instancias de participación adaptadas a los ámbitos del Centro. La democracia comunitaria no depende exclusivamente del voluntarismo, sino que

debe surgir de las relaciones entre miembros (Puig, 2000). La auténtica inserción social en la comunidad es esencial para que sus miembros valoren la relevancia de los temas centrales que la conforman, lo que fomenta un ejercicio responsable de ciudadanía democrática y participativa (Tognetta y Vinha, 2021). La incorporación de mesas mixtas con participación de familias, profesorado, vecinos, miembros de asociaciones y de otras entidades locales ha favorecido un conocimiento profundo de la institución, de sus metas y fines, de sus necesidades y futuro; de sus problemas y soluciones. Las mesas no tienen una organización jerarquizada, tan sólo un compromiso individual y colectivo de participación.

3. Prácticas cooperativas: la fuerza de la tribu. El rol educativo de la familia es insustituible, a pesar de que no es la única entidad con responsabilidades educativas (Soler, 2014). La tendencia a compartamentalizar y atomizar a la comunidad (Calvo, 2012; Vázquez, 2018) es un claro sectarismo que reduce notablemente la capacidad de educar en comunidad. Las mesas se reúnen periódicamente junto con el resto de miembros de la comunidad en una asamblea trimestral de la “tribu”; espacio comunitario de diálogo y reflexión a la vez que de consulta y decisión. Las prácticas deliberativas bajo intercambio entre iguales contribuye a minimizar el autoritarismo, transformándose en relaciones de confianza (Puig, 2000; Tognetta y Vinha, 2021). No existe ni comunicación ni participación en el vacío (Calvo, 2012), por lo que se requiere de comunicación con; rompiendo con la normatividad y dibujando un marco sugerente para la comunicación que muestre una ruptura real con la condicionada, rutinaria, coercitiva y falaz participación "legal" de la comunidad. La colaboración requiere, en palabras de López-Yáñez y Sánchez-Moreno, "objetivos, procedimientos y tareas coordinadas" (2021, p.36), hecho que supone una capacidad de liderazgo que requiere de un cambio de "cultura del hacer", ofreciendo nuevos "roles y estructuras" (Bolívar, 2019, p.77), así como una implicación activa movilizadora el sentimiento de afiliación (Sales, Traver y Moliner, 2019). Ser “sanjuanero” es un sentimiento identitario que confiere a la persona una serie de valores y conductas distintas de la comunidad. “Hacer juntos” es el proyecto que define la comunidad, con metas tangibles y de todos; la reducción del absentismo, la participación activa en las actividades complementarias y extraescolares, los grupos interactivos y las tertulias dialógicas/pedagógicas, la intervención en la convivencia, la representación de la comunidad ante las administraciones o el diseño de los patios activos son algunas de las muestras de unidad coordinada que “hace” comunidad.

4. Vertebración de un proyecto en un territorio en tensión. La interculturalidad es una realidad patente que debe ser considerada como una de las variables de

enriquecimiento de la comunidad. El reconocimiento de la diversidad es un proceso de entrenamiento constante (Belavi y Murillo, 2020), pues sin reconocimiento no hay justicia ni equidad. Las mesas mixtas funcionan como plataformas para el intercambio de ideas y experiencias entre diferentes culturas. Estos espacios de diálogo contribuyen a fomentar la comprensión mutua, el respeto y la colaboración entre todos los miembros de la comunidad.

4. CONCLUSIONES

Suscribiendo las palabras de Santos-Guerra (2012) en un conflicto, la dirección debería estar con la comunidad en un proceso de simbiosis que cohabitan y construyen para el bien de la colectividad. Ello supone un potente proceso de filización comunitaria que requiere priorizar el “hacer con” sobre el “hacer para”, (co)instaurando un modelo auténticamente democrático en la gobernanza de la escuela, constituyéndose como una institución comunitaria plenamente democrática y orientada a la justicia social de sus miembros.

5. REFERENCIAS

- Acuerdo de 28 de agosto de 2018, *del Consejo de Gobierno, por el que se aprueba la «Estrategia Regional Andaluza para la Cohesión e Inclusión Social. Intervención en zonas desfavorecidas» (ERACIS)*. BOJA núm. 172 de 5 de septiembre de 2018
- Apple, M. W. y Beane, J. A. (2005). *Escuelas democráticas*. Morata.
- Arendt, H. (1997). *¿Qué es política?*. Paidós
- Ball, S. J. (1989). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Paidós.
- Balduzzi, E. (2021). Por una escuela vivida como comunidad educativa. *Teoría de la Educación*, 33(2), 179–194. <https://doi.org/10.14201/teri.23774>
- Bauman, Z. (2009). *Los retos de la educación en la modernidad*. Gedisa.
- Belavi, G., y Murillo, F.J (2020). Democracia y justicia social en las escuelas: dimensiones para pensar y mejora la práctica educativa. *REICE*, 18(3), 5–28. <https://doi.org/10.15366/REICE2020.18.3.001>
- Bolívar, A. (2019). *Una dirección escolar con capacidad de liderazgo pedagógico*. Muralla.
- Bouché, H. (2002). Relaciones con los otros humanos y con el entorno. En Bouché, H., García, M., Quintana, J. M., y Ruiz, M. (coords.). *Antropología de la educación*. (pp.164-188). Síntesis.

- Calvo, F. (2012). *Escuela, espacio, poder: estudios sobre educación y territorio*. UOC.
- Calvo, C. (2012). *Del mapa escolar al territorio educativo: diseñando la escuela desde la educación*. Universidad de La Serena.
- Corbetta, S. (2009). Territorio y educación. La escuela desde un enfoque de territorio en políticas públicas. En López, N. (coord). *De relaciones, actores y territorios. Hacia nuevas políticas para la educación en America Latina* (pp. 263-304). IPE-Unesco.
- Decreto 328/2010, de 13 de julio, *por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de las escuelas infantiles de segundo grado, de los colegios de educación primaria, de los colegios de educación infantil y primaria, y de los centros públicos específicos de educación especial*. BOJA núm. 139, de 16 de julio de 2010.
- Fernández-Enguita, M. (1990). *La cara oculta de la escuela. Educación y trabajo en el capitalismo*. Siglo XXI.
- Fraser, N. (2008). *Escalas de justicia*. Herder.
- Freire, P. (2002). *Pedagogia del oprimido* (16th ed). Siglo XXI.
- Fullan, M. (2016). *La dirección escolar: tres claves para maximizar su impacto*. Morata.
- Giroux, H. A. y McLaren, P. (1998). *Sociedad, cultura y educación*. Miño y Dávila.
- Grimson, A. (2020). El futuro después del Covid-19. En Siegrist, L., Escribal, F. y Sosa, N. (coords). *El futuro después del Covid-19* (pp. 1-8). Argentina Futura.
- Hergreaves, A., y Fink, D. (2008). *El liderazgo sostenible. Siete principios para el liderazgo en centros educativos innovadores*. Morata.
- López-Yáñez, J. y Sánchez-Moreno, M. (2021). Red, comunidad, organización. La escuela como ecosistema de la innovación educativa. *REICE*, 19(4), 31-54. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.4.002>
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Unesco
- Pruzzo, V. (1996). *Hacia una escuela democrática*. Praxis educativa.
- Puig, J. M. (2000). ¿Cómo hacer escuelas democráticas?. *Red Educaçao e Pesquisa*, 26(2), 55-69.
- Rodríguez, E. (2017). *Re imaginar la educación pública: un reto democrático, curricular y pedagógico*. Universidad Alberto Hurtado.
- Rodríguez, E. y Arispe, V. (2017) La escuela Ayllu. En Rodríguez, E. *Re imaginar la educación pública: un reto democrático, curricular y pedagógico* (pp. 69-90). Universidad Alberto Hurtado.
- Rubens, J. y Jardilino, L. (2018). *Paulo Freire. Vida y pensamiento pedagógico*. UOC.

- Sales, A., Traver, J. A. y Moliner, O. (2019). Redefiniendo el territorio de la escuela: espacios educativos y curriculum escolar para la transformación social. *Revista Fuentes*, 21(2), 177–188. <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2019.v21.i2.03>
- Santos-Guerra, M. A. (2014). *El Arca de Noe: la escuela salva del diluvio*. ITESO.
- Santos-Guerra, M. A. (2012). *Pasión por la escuela: cartas a la comunidad educativa*. Homo Sapiens Ediciones.
- Soler, L. (2014). *Actividades para la integración del trabajo educativo de la escuela-familia comunidad en la enseñanza secundaria*. Editorial Universitaria.
- Souza, A.L. (2015). Concientización. En Streck, D.R.; Rendín, E. y Zitkoski, J.J. (Orgs.) *Diccionario Paulo Freire*. (Ed. traducida al castellano) (pp.105-107). CEAAL Auténtica Editora.
- Subirats, J.(2008). Gobernanza y Educación. En Asociación Internacional de Ciudades Educadoras. *Educación y vida urbana : 20 años de ciudades educadoras*. Santillana.
- Tenti, E. (2007). *La escuela y la cuestión social*. Siglo XXI.
- Tognetta, L. R. P. y Vinha, T. P. (2021). *Cuando una escuela es democrática: las normas, las reglas y las asambleas escolares*. Narcea.
- Torres, J. (2008). Diversidad cultural y contenidos escolares. *Revista de Educación*, 345, 83--110.
- UNESCO. (2016). *Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar un educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos*. Unesco.
- UNESCO. (2022). *Manifiesto IFLA 441 sobre Bibliotecas Públicas*. Biblioteca Congreso Argentina.
- Vázquez, R. (2018). *Reconocimiento y bien común en educación*. Morata.
- Verdeja, M. (2020) Diversidad social y cultural en la escuela del siglo XXI: aportaciones desde la pedagogía de Paulo Freire para la construcción de una escuela democrática. En Pincheira, L. (comp.). *Inclusión de la diversidad cultural y social a la educación* (pp.36-53). CELEI
- Zambrano, A. y Berroetea, H. (comps.) (2012). *Teoría y práctica de la acción comunitaria. Aportes desde la psicología comunitaria*. RIL editores.

MANOS QUE JUEGAN, MANOS QUE DESCUBREN. EL JUEGO LIBRE DESDE LA PEDAGOGÍA PIKLER⁴⁴

Zoraida Del Paso Sánchez

Escuela de Padres y Madres

Magdalena Jiménez Ramírez

Universidad de Granada

Rocío Lorente García

Universidad de Granada

1. INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas ha proliferado literatura sobre la infancia y el juego, pero la importancia del mismo no es algo contemporáneo. De hecho, referentes de la pedagogía de los siglos XIX y XX ya indicaban la relevancia del juego en el desarrollo infantil. Por ejemplo, Steiner sostenía que el juego es un factor clave en la educación que tiene consecuencias para toda la vida (Jaffke, 2013, p.35). Es indiscutible que el juego es un medio para el aprendizaje desde muy temprana edad.

Pero surgen interrogantes en torno a esta temática pertinentes para fundamentar su relevancia: ¿cómo debe ser ese juego para considerarlo educativo?, ¿encontramos una definición universal respecto al juego?, ¿el juego dirigido es también juego y atiende a las necesidades reales del infante o del adulto?, ¿cuándo observamos esos inicios de juego?, ¿se dan los espacios y tiempos correctos para el desarrollo del juego en el aula? Para responder a estas preguntas es preciso conocer el juego del infante y cuáles son los elementos que facilitan su actividad. Profundizamos sobre estos elementos mediante la pedagogía Pikler, que estudió e investigó sobre el juego libre en niños institucionalizados y, posteriormente, en la escuela infantil que a día de hoy sigue activa en Budapest.

1.1. Emmi Pikler y el Instituto Pikler-Lóczy

Emmi Pikler (1902-1984) fue pediatra, fundadora y directora del actual Instituto Pikler (Budapest). La doctora Pikler inició su carrera ejerciendo como pediatra de familia y durante este período reconoció el valor de las iniciativas en el desarrollo

⁴⁴ Trabajo derivado de la colaboración académico-profesional, propiciada por el proyecto COF-IGU225-2022, UGR.

del propio movimiento autónomo de los niños para la configuración de su personalidad, contemplando el desarrollo de la globalidad del niño, considerado como sujeto de pleno derecho. La necesidad de cariño del niño se complace a través de afecto e intensidad durante los momentos de atención en los cuidados cotidianos, aspecto clave en y con unas características específicas en la pedagogía Pikler.

Durante estos cuidados se invita al niño a participar en esas actividades, las cuales le ayudan a desarrollar, progresivamente, su capacidad de colaboración. Numerosos estudios realizados en la década de los setenta con niños que vivieron sus primeros años de vida en el Instituto Pikler, constatan que llegaron a realizarse como personas adultas sanas integradas, sin dificultades, en la sociedad, siendo posteriormente capaces de crear un ambiente seguro para sus propios hijos e hijas (Pikler, Wild, Strub *et al.*, 2018).

En sus inicios, el Instituto Pikler fue un orfanato para niños que comenzó su funcionamiento hace más de 60 años en Budapest. Por diversos motivos, estos niños no podían vivir con sus familias, por lo que permanecían en esta institución hasta resolver definitivamente su situación o adopción. Además, el Instituto Pikler también asumió la tarea de, a través de programas educativos e intercambios internacionales, apoyar a otros orfanatos de Hungría en la mejora de la atención y cuidado de la infancia. Es en el curso 2007/2008 cuando comienza su andadura la Escuela Pikler 0-3, promoviendo esta labor de investigación y documentación. En 2011 el orfanato cierra atendiendo a las exigencias derivadas de las políticas sociales. El Instituto Pikler a día de hoy es un lugar de encuentro y formación de esta pedagogía con profesionales sensibilizados e implicados en el trabajo de educación y cuidado respetuoso con la infancia (*ibid.*).

2. BASES PEDAGÓGICAS Y PRINCIPIOS DE LA PEDAGOGÍA PIKLERIANA. APROXIMACIÓN DESDE LA OBSERVACIÓN

La doctora y pediatra Emmi Pikler, tras la Segunda Guerra Mundial (en plena posguerra) comienza a analizar el juego desarrollado por los infantes institucionalizados en el orfanato que dirigía en Budapest. Aunque sus estudios comenzaron desde el trabajo con familias que desarrollaba de manera privada, es trabajando en el orfanato cuando puede centrarse en una observación constante sobre los niños y otorgar a todo su trabajo el carácter científico que hoy lo convierte en una de las pedagogías referentes a nivel internacional. En este sentido, Tardos (2017) profundizan sobre la importancia de la observación: “observar las actividades de los

bebés con los objetos (juguetes) de su entorno inmediato, siguiendo su interés, sin intervención ni estimulación directa de los adultos, nos ha permitido comprender más profundamente el papel de la manipulación en el desarrollo cognitivo. Estas actividades pueden denominarse manipulación, motricidad fina, actividad manual, diálogo con objetos, exploración visual-táctil o, más ampliamente, “actividad lúdica” de los bebés” (p. 189).

La doctora Pikler centra su trabajo en entender al bebé y niño como un sujeto de derechos que se encuentra en constante evolución, que tiene unas condiciones específicas para crecer y desarrollarse pero que, al mismo tiempo, está dotado de multitud de potencialidades e iniciativas. Desde esta perspectiva, el adulto será el facilitador de los medios para el desarrollo de todas estas capacidades y potencialidades, teniendo presente la singularidad y particularidad del sujeto en todos los campos de su desarrollo. Así, Pikler entiende al infante como un sujeto de acción que busca explorar, conocer y formar pensamiento, limitando la participación del adulto desde la intervención indirecta en todo este proceso de desarrollo. Por tanto, desde la pedagogía de Pikler se entiende al bebé/niño como un sujeto social que se desarrolla a partir de otros, con otros y en oposición de otros (Villarreal Ghellinaza, 2012b).

Emmi Pikler, conociendo las necesidades reales de la infancia a partir de los procesos de observación, definió los principios fundamentales de esta pedagogía, centrados en el valor de la actividad autónoma, la relación privilegiada con el adulto, el conocimiento de sí mismo y del entorno que le rodea, y su salud física y bienestar emocional (David y Appell, 2010). Del mismo modo, la pedagogía Pikler establece tres pilares fundamentales desde los que se parte para el buen desarrollo del bebé o niño. Estos son: juego libre, movimiento libre, y cuidados cotidianos de calidad (alimentación, vestimenta, cambio de pañal, sueño e higiene). En este escrito dirigimos la atención hacia el juego que se defiende como libre, autónomo y/o espontáneo (*ibid.*).

3. CONCEPTUALIZACIÓN DEL JUEGO DESDE LA PEDAGOGÍA PIKLER

Si bien el juego está universalmente definido, en la práctica y en algunos discursos se detectan ciertas confusiones con otras actividades dirigidas por el adulto a las que, erróneamente, se les denomina juego. Para Villarreal Ghellinaza (2012a), “el juego es placer y expresión de lo que uno es y quiere ser, es la necesidad inconsciente de

buscar la seguridad o sentirse seguro frente a la realidad, frente a los miedos y las angustias que lo obstaculizan, el “como si fuera real” pero no lo es” (p. 24).

De hecho, como sostiene Tardos (2014), el infante, siempre que puede, juega y este juego, entre otras funciones, le permite descubrir el mundo. Además, a través del juego el bebé o el niño descubre las propiedades de los objetos y lo que puede hacer con ellos; aprende a observar y actuar seriamente; mientras agrupa los objetos, los junta y construye algo, aprende a prever lo que construirá, a hacer y llevar a cabo proyectos; disfruta al vencer dificultades y superar obstáculos; tiene la posibilidad de resolver sus tensiones internas; desarrolla su imaginación; satisface su interés y curiosidad; puede conocer la vida de los adultos y experimentarla, hasta que sea capaz de participar realmente en su vida y en su trabajo.

Desde la pedagogía Pikler, considerando la aportación de Eszter (2009), se define el juego como una actividad libre y placentera del niño pequeño que resulta de un impulso interno espontáneo y que es regulado por él mismo. Esto es, surge espontáneamente, cuando el bebé se interesa de forma innata por su entorno, trata de descubrirlo, conocerlo y comprenderlo. Si un niño pequeño vive en seguridad emocional y recibe los cuidados necesarios, su deseo de aprender sobre el mundo lo impulsa a una actividad constante, durante la cual descubre el mundo social y el entorno de las personas, desarrollando sus habilidades y aumentando su conocimiento.

Con *actividad libre* se refiere a que el niño juega por el bien de la actividad en sí, el juego se desarrolla independientemente de otras necesidades y objetivos, e incluso conectarlo con motivaciones externas (recompensa, expectativa, control, intervención) puede quitarle valor y provocar que pierda su propósito. Por *actividad placentera* se entiende que los niños pueden jugar cuando sus necesidades básicas han sido satisfechas, cuando están descansados y se sienten emocionalmente seguros. Su existencia es movimiento, descubrimiento, experimentación, probar actividades nuevas, repetir las anteriores, procesar experiencias, practicar sus habilidades, crear; todo esto lo pueden hacer con gran atención y seriedad, o incluso con evidente alegría, pero el verdadero juego es con satisfacción, sentimientos liberados y libres de toda exigencia (*ibid.*, traducción propia).

Podemos decir que los niños pequeños sanos “conocen la psicología del desarrollo mejor que nadie”, saben cuándo están interesados en lo que “necesitan” practicar. Además, adquieren una capacidad de por vida muy importante cuando regulan sus

actividades de acuerdo con su estado físico y mental. El juego de bebés y niños pequeños, por lo tanto, sirve para un desarrollo adecuado. Su realización, junto con relaciones efectivas estables, también moldea la personalidad y constituye la base del desarrollo intelectual. El juego en sí es bueno, no es el resultado de..., sino el proceso en sí, la actividad y, si juegan varios infantes, la unión (*ibid.*, traducción propia).

Es importante conocer las características fundamentales en torno al juego espontáneo (Villarreal Ghellinaza, 2012b; Gruss y Rosemberg, 2017), de tal manera que el niño: si juega es porque le gusta y es feliz, a través del juego realiza los propios deseos y aspiraciones, surge de un estímulo interior, con el juego están ligados a la libre elección, al hecho de que es bueno y le proporciona alegría, suele repetir acciones que el adulto hace con él/ella y que le gustan.

Asimismo, es necesario que se den determinadas condiciones para propiciar un juego absorbente y tranquilo, tales como dar mucho tiempo para que el niño o la niña se enganche realmente al juego; seguridad y tranquilidad, pues solo el niño o la niña que ha satisfecho sus necesidades corporales y se siente seguro, puede jugar plenamente con alegría; posibilidad de moverse con alegría, para lo que se requiere un espacio amplio; y juegos y juguetes adecuados que estimulen y enriquezcan la actividad infantil (Tardos, 2014). El adulto es un elemento clave para que se den estas condiciones.

4. ELEMENTOS FACILITADORES Y OBSTÁCULOS PARA EL JUEGO LIBRE: LA FUNCIÓN DEL ADULTO

El adulto no es el generador del juego, puede promover, provocar, pero no dirigir la actividad infantil. En el juego, ese rol generador le compete al niño, a partir de sus deseos, necesidades y libertad de acción. Por tanto, en el juego, el rol del adulto partirá desde intervenciones indirectas que buscarán favorecer el desarrollo infantil: preparar el ambiente, ubicar los materiales y espacios pertinentes, seguridad y acompañamiento afectivo, observar activamente el juego, identificar sus proyectos de acción y aprendizajes que ejercita (Villarreal Ghellinaza, 2012b, p.25).

Siguiendo esta línea, durante el juego -para que este sea autónomo y espontáneo-, el adulto no debe estar indiferente, pero tampoco intervenir directamente, iniciar el juego del niño ni situarse en el centro del juego. Como indica Falk (2009), “el niño absorbe en la experimentación de sus capacidades corporales y manuales y en la

exploración de los objetos dejados a su alcance, no tiene necesidad de la presencia próxima, permanente, de la participación o de la ayuda continua del adulto, puesto que sin él no se siente incapaz” (p.106).

El primer paso, por parte del adulto, para tener una correcta actitud ante el juego es la observación. En este sentido, Tardos (2016) señala que “antes que nada hay que observar al niño. Eso parece ser muy simple, pero de hecho no es una tarea fácil [...] pues los ojos no son suficiente para ver. Hay que saber observar, sentir y pensar en el lugar del niño, poder entrar en su mundo, identificarse con él” (p.23). Al adulto también le corresponde preparar el ambiente y los materiales que propicien el juego defendido desde la pedagogía pikleriana.

Gruss y Rosemberg (2017) sostienen que al observar la actividad lúdica de un niño, podemos plantear tres dimensiones de análisis: “lo que vemos: las acciones que realiza al operar sobre el mundo; lo que aprende: los tamaños, formas, texturas, temperaturas, ubicación, etc., es decir, los conceptos concretos del mundo físico que hacen a la cualidad de los objetos y a la organización de las coordenadas de tiempo, espacio y causalidad; lo que subyace: todo aquello que sucede en el mundo interno, el dar sentido a lo que le ocurre, lo no consciente, la necesidad de elaboración de fantasías y ansiedades, deseos y temores, el mundo de la imaginación y del intelecto en desarrollo” (p.14).

4.1. Elementos espaciales que favorecen el juego libre

El juego vendrá condicionado por el espacio, el mobiliario dispuesto y el número de niños que juegan en este espacio, pero debemos tener presente una serie de condiciones que sean facilitadoras para este juego espontáneo y de calidad en base a las fases de desarrollo de los infantes que allí se encuentran. Tardos (2014) apunta, en este sentido, que para los bebés se debe garantizar un metro cuadrado aproximadamente y, si se molestan entre ellos, conviene separarlos, ya que ellos solos no saben cambiarse de sitio. Cuando comienzan a andar hay que aprovechar al máximo todo el espacio del que disponemos (guardando el material que no se esté usando). Con los más mayores, habrá que ayudarlos, especialmente cuando juegan sentados, haciendo que no se coloquen demasiado juntos para no interceder en el juego y movimiento ajeno.

A rasgos generales, el espacio de juego, es espacio de acción, por lo que debe ser amplio, seguro y sin riesgo. Por ello, no se utilizarán mesas y sillas dado que invitan

al juego dirigido. Las estructuras presentes en el espacio -mobiliario Pikler- deben ser de madera, como cajoncitos, escalones y rampas, que faciliten la organización del equilibrio y de la noción de la prudencia. El suelo debe ser firme, de color uniforme, para que no confunda en la relación figura y fondo (Gruss y Rosemberg, 2017).

4.2. Objetos y materiales para propiciar el juego libre

En su observación, el adulto debe tomar decisiones sobre los materiales con el fin de que estos contribuyan al desarrollo infantil. Para ello, deberá hacer la elección de los objetos y materiales atendiendo a las iniciativas y competencias de cada niño/niña y a su nivel de desarrollo madurativo -sin tomar como única referencia la edad- (Villarreal Ghellinaza, 2012a). Estos materiales deben ser abiertos y activos, apropiados para cada etapa del desarrollo, que permitan la expansión de las actividades creativas de los niños y faciliten el juego simbólico. Por ejemplo: una palangana será recipiente, volante de auto, sombrero o tambor. Como bien decía Tonucci, “un juguete adecuado es aquel que sin ser nada concreto puede ser todo” (Gruss y Rosemberg, 2017, p.101).

Como señala Falk (2009), los materiales que se ofrezcan deben ser sencillos pero al mismo tiempo plantear un desafío al bebé (o niño) que experimenta una y otra vez para encontrar el gesto preciso para producir un efecto deseado a través de los mismos. Materiales de la vida cotidiana, ricos en matices y texturas, con los que el bebé (o niño) pueda ejercer acciones en ellos de acuerdo a su momento madurativo, estrategias y conocimientos previos. Materiales que ofrezcan la posibilidad de replantear su acción, detenerse y retomar su iniciativa para encontrar respuestas según su foco de interés. Como plantea Zinser (2013), “cuanto más complicado sea el juguete más dependiente hacemos al niño [...] Al manipular los objetos más simples, algunos de los cuales no consideraríamos juguetes en el sentido convencional, puede ayudar al niño a comprender fenómenos importantes sobre el mundo, en completa libertad y sin la mínima intervención por nuestra parte” (p.8).

Por último, en relación a los materiales y vinculado con el papel del adulto observador, la forma en la que ofrecemos los objetos, así como la cantidad, va a determinar también la calidad del juego espontáneo. En cuanto a la cantidad y variedad, dependerá del contexto en el que nos encontremos, pues debemos tener presente siempre que en la escuela necesitamos cantidad suficiente que nos permita evitar conflictos entre aquellos niños que tengan intereses parecidos, y variedad para

que el juego no siempre sea igual. Asimismo, hay que ofrecer un espacio ordenado y predecible que invite al juego. En este sentido, los contenedores, cestas, cubos... nos ayudan a disponer los objetos lúdicos en el espacio de juego manteniendo el espacio ordenado.

Por tanto, la persona responsable estará observando qué objetos dejaron de tener interés para reubicarlos en sus contenedores y mantener siempre un espacio apetecible para continuar jugando. Los contenedores se usarán para aquellos infantes que ya se sientan por sí solos y pueden alcanzar aquello que es de su interés y el suelo para aquellos que aún no alcanzaron dicho hito. La opción de estanterías bajas nos permite disponer todo a la vista de aquellos infantes que ya se desplazan de forma estética y ordenada.

En cuanto a la cantidad de materiales a ofrecer, debemos considerar que un exceso puede ser abrumador y llevar a que el infante no se decida y acabe arrojando los objetos o frustrado ante tanto estímulo, y que ofrecer pocos objetos también puede ser muy limitante. Asimismo, es fundamental tener presente la fase de desarrollo en la que se encuentran para saber qué cantidad de objetos ofrecer, cómo y qué tipo de objetos son los más pertinentes. Sabiendo que la edad no es un referente la pedagogía Pikler, marca unas franjas de edad amplias para elaborar esta selección.

5. CONCLUSIONES

Es indiscutible la importancia que tiene el juego en la infancia y, por ende, como recurso educativo. Pero para que ese juego favorezca el desarrollo integral y la identidad propia de la persona debe ser fiel a las características que sostiene esta pedagogía, apostando por un juego espontáneo, libre y autónomo. Este juego libre pierde su sentido si no es acompañado por unos cuidados de calidad y con un desarrollo motor y postural autónomo, pilares fundamentales de la pedagogía Pikler.

En el contexto español, si bien se aboga por esta importancia del juego, son muchos los condicionantes –culturales, sociales e institucionales– para que este sea fiel a lo que esta pedagogía describe. Sin profundizar en cada uno de ellos, sí mencionar algunos de los más significativos. Partiendo del propio curriculum, en el que se considera el juego como algo lúdico y/o recreativo, limitado a un espacio y tiempo concreto o como método de aprendizaje dirigido. En ambos casos no se tiene presente la importancia de éste como una necesidad, básica e innata, para descubrir el mundo, así mismo y al otro. En relación a esto, es significativo también la falta de

tiempo que se ofrece en los espacios educativos para el juego. Asimismo, la mayoría de las actividades desarrolladas en la etapa 0-3 acaban desplazando el punto más importante a tener en cuenta, el juego libre. Para favorecer este juego es fundamental elaborar un horario adecuado y organización de las tareas cotidianas (y que estas sean previsibles para los infantes); que los espacios permitan que durante los cuidados de los bebés y niños, el resto puedan jugar largos ratos sin interrupciones.

En relación a esto, sería necesario romper con el excesivo uso de mobiliario (y materiales) que ocupan los espacios que deberían estar destinados para el movimiento y juego libre.

6. REFERENCIAS

David, M. y Appell, G. (2010). *Lóczy, una insólita atención personal*. Editorial Octaedro.

Eszter, M. (2009). A játék és a fejlesztés szerepe a koragyermekkorai fejlődésben. En S. Léna (Ed.), *Gyerekek – Szülők – Közösségek. Módszertani ajánlások a gyerekekkel, a szülőkkel és a közösségekkel végzett munkához a Biztos Kezdet program munkatársai számára*. Szociálpolitikai és Munkaügyi Intézet. https://mek.oszk.hu/17700/17728/pdf/17728_1.pdf

Falk, J. (2009). Los fundamentos de una verdadera autonomía. *Infancia: educar de 0 a 6 años*, 116, 22-31.

Gruss, L. y Rosemberg, F. (2017). *Los niños y el juego. La actividad lúdica de 0 a 5 años*. Ediciones Continente.

Jaffke, F. (2013). Sobre el juego del niño. Indicaciones de Rudolf Steiner para trabajar con niños pequeños. Waldorf Early Childhood Association. https://www.waldorflibrary.org/libros-en-espanol/20/view_bl/129/in-spanish/158/sobre-el-juego-del-nino-ebook

Pikler, E., Wild, R., Strub, U., y Hengstenberg, E. (2018). *Fotos e información acerca del Instituto Pikler*. Pikler-Lóczy Asociación Hungría.

Tardos, A. (2014). *El adulto y el juego del niño*. Editorial Octaedro.

Tardos, A. (2016) La observación del bebé por parte de su madre o sustituto: efectos en sus propias actitudes y en la imagen que se forman del niño. *RELAdeI*, 5(3), 21-25. <https://revistas.usc.gal/index.php/reladei/article/view/4928>

Tardos, A. (2017). L'enfant chercheur. En R. Caffari, *Grandir autonome* (pp. 189-200). Editorial Érés.

Villarreal Ghellinaza, R.H. (Coord.) (2012a). *Materiales educativos para los niños y niñas de 0 a 3 años. Guía de orientación*. Ministerio de Educación de Perú. <https://hdl.handle.net/20.500.12799/6392>

Villarreal Ghellinaza, R.H. (Coord.) (2012b). *Favoreciendo la actividad autónoma y el juego libre para los niños y niñas de 0 a 3 años*. Ministerio de Educación de Perú. <https://hdl.handle.net/20.500.12799/3722>

Zinser, A. (2013). Prefacio. En E. Kallo y G. Balog, *Los orígenes del juego libre* (pp. 7-9). Magyarországi PiklerLóczy Társaság.

LA EDUCACIÓN COMUNITARIA COMO PROPUESTA PEDAGÓGICA AL SERVICIO DE LA RESILIENCIA Y EL EMPODERAMIENTO. UN ANÁLISIS DESDE UNA PERSPECTIVA INCLUSIVA E INNOVADORA

María José Alcalá del Olmo Fernández

Universidad de Málaga

Lucía María Parody García

Universidad de Málaga

María Jesús Santos Villalba

Universidad de Málaga

Juan José Leiva Olivencia

Universidad de Málaga

1. INTRODUCCIÓN

Una de las principales barreras que se oponen a la equidad de nuestros sistemas educativos se refleja en la existencia de instituciones educativas que, atendiendo a la composición de su alumnado, representan una forma de segregación. Estas escuelas, denominadas como “centros de alta complejidad”, “centros de difícil desempeño”, o “centros de atención preferente”, cuentan con un alto porcentaje de alumnado en situación de vulnerabilidad (Rubio-Roldán et al., 2020), lo que hace necesario desarrollar propuestas pedagógicas en la línea de la resiliencia, la inclusión y el empoderamiento.

En la tipología de estos centros educativos, la educación comunitaria se revela como una excelente oportunidad para hacer frente a los obstáculos que afectan a una educación que se aparta de la equidad, puesto que concentra su atención en favorecer los procesos de innovación y transformación educativa, a los que considera fundamentales para reducir los procesos de discriminación que afectan a la población vulnerable en los contextos educativos (González-Patiño, 2018).

Esta propuesta educativa se fundamenta en dos ejes clave (Martínez-Otero, 2021): por una parte, en la necesidad de dinamizar y revitalizar las metodologías docentes, de tal forma que los estudiantes ocupen un papel central en los procesos de enseñanza-aprendizaje; por otra, en la importancia concedida a la emancipación y el empoderamiento de los educandos, como finalidad pedagógica en la que se sustentan todas y cada una de las intervenciones desarrolladas por el profesorado.

En España, la perspectiva emancipatoria de la educación comunitaria procede de la pedagogía social (Morata, 2014), que considera que la acción comunitaria resulta esencial para trabajar el empoderamiento y la resiliencia de los grupos sociales más vulnerables, a partir de metodologías innovadoras en la línea de la animación sociocultural y el trabajo comunitario. Ello nos acerca al término de “pedagogía social comunitaria”, que representa una apuesta por la mejora de la calidad de vida, el bienestar de todas las personas y la cohesión social de todos los agentes comunitarios.

El desarrollo de acciones de prevención y sensibilización social, a este respecto, conforman elementos fundamentales para trabajar la corresponsabilidad a lo largo de los procesos formativos, a partir del diseño, la implementación y la evaluación de propuestas de intervención socioeducativa que consigan paliar los efectos derivados de la exclusión y de la desigualdad social.

Por encima de la constatación de las dificultades con las que se encuentran aquellas instituciones escolares que acogen a un alto porcentaje de estudiantes en riesgo de exclusión social, algunos equipos educativos han realizado investigaciones y proyectos de innovación en la línea de la educación comunitaria, de la misma forma que muchos de ellos se han imbricado en programas de investigación-acción en colaboración con centros universitarios (Escarbajal et al., 2019; Lalueza et al., 2020; Llopart & Esteban-Guitart, 2016).

Precisamente, en esta línea, presentamos este trabajo, que emana del Proyecto I+D+i. *Includux, Estrategias de resiliencia para la inclusión de alumnado en vulnerabilidad ante situaciones de emergencia social. Prácticas y oportunidades para la transformación educativa* (PID2020-118198RB-I00) financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación. Nuestro objetivo, en concreto, es analizar de forma detenida el potencial de la educación comunitaria como propuesta pedagógica para trabajar la resiliencia y el empoderamiento en contextos educativos vulnerables, desde una perspectiva sostenible e inclusiva, comprometida con la equidad y la justicia social.

2. EL RETO DE LOS SISTEMAS EDUCATIVOS CONTEMPORÁNEOS CON LA TRANSFORMACIÓN E INNOVACIÓN EDUCATIVA: RELEVANCIA DE LAS PRÁCTICAS COMUNITARIAS

A lo largo de las últimas décadas, los fenómenos de exclusión educativa han ganado protagonismo en nuestros sistemas educativos. La carencia de recursos y estrategias metodológicas con las que atender a la diversidad e incluso los sentimientos de ineficacia de los miembros de la comunidad educativa para atender a estudiantes en situación de especial vulnerabilidad, constituyen, en este sentido, algunos de los obstáculos que impiden la puesta en práctica de una educación comprometida con la equidad y la inclusión.

En la comunidad científica son diversos los autores que insisten en la importancia de alentar propuestas pedagógicas de corte innovador e inclusivo, que, además de atender al alumnado potencialmente diverso, propicien los procesos de innovación educativa y permitan tejer redes con la comunidad como herramienta esencial para trabajar la resiliencia y el empoderamiento con colectivos especialmente vulnerables (Echeita, 2018; Escudero, 2016; Marí et al., 2016; Simón et al., 2016).

Las prácticas pedagógicas comunitarias, a este respecto, se revelan como modelos de intervención socioeducativa con los que contribuir a mejorar la calidad de vida y el bienestar de todas las personas, su empoderamiento y su participación activa, a partir del desarrollo de actuaciones de sensibilización y de prevención en la comunidad. La relevancia de estas prácticas se justifica atendiendo a su potencialidad para atender a las principales necesidades de colectivos en riesgo de exclusión social, considerando que las escuelas deben comprometerse con el desarrollo integral de los educandos, lo que precisa abrirse a su entorno y promover una formación insertada en su medio más cercano, esto es, en la comunidad local. Son muy diversas las perspectivas desde las que se trata de justificar la importancia de hacer realidad el desarrollo de prácticas comunitarias en las escuelas actuales, situándose, en la base de todas ellas, dos planteamientos fundamentales (Martínez-Otero, 2021):

- Por una parte, que los centros educativos conforman piezas de un sistema educativo en el que las diversas partes integrantes constituyen una red interdisciplinar basada en la responsabilidad y en el compromiso compartido.

- Por otra, que las escuelas deben propiciar espacios de encuentro con la comunidad, con el fin de aprender a implicarse en la misma y participar en su mejora, avance y bienestar.

Asimismo, es importante destacar que el desarrollo de las prácticas comunitarias requiere la utilización de metodologías innovadoras con el alumnado, en aras de alentar el desarrollo de conductas participativas, además de la reflexión, el pensamiento crítico y la argumentación. La animación sociocultural y las experiencias de aprendizaje servicio, en este sentido, conforman dos de las principales estrategias para hacer realidad la participación comunitaria en las instituciones educativas (Lotti & Betti, 2019).

En relación con la animación sociocultural, cabe destacar que constituye un modo de responder a las necesidades de las comunidades buscando su transformación. Se trata, por tanto, de una alternativa para fomentar el desarrollo comunitario y la democratización cultural (Soler-Masó, 2016). Con la animación sociocultural se asumen compromisos destinados a mejorar las condiciones de vida de grupos sociales especialmente vulnerables, a fin de que participen activamente en la sociedad y puedan beneficiarse de los recursos y estrategias culturales y formativas que esta proporciona.

Además, conforma una estrategia de intervención socioeducativa con la que promover espacios en los que los colectivos, en su tiempo libre, puedan realizar diversas acciones, con los consiguientes beneficios personales y comunitarios. Es por ello por lo que se advierte su potencial para permitir que las personas construyan aprendizajes en contextos lúdicos, amables y distendidos, ocupando un papel plenamente activo y participativo.

En cuanto al aprendizaje servicio, cabe destacar que se trata de un enfoque metodológico con el que se pueden llegar a mejorar diversas situaciones que suscitan interés y preocupación por la comunidad, a partir del desarrollo de un servicio que proporciona valores y conocimientos y genera un mutuo enriquecimiento (Lotti & Betti, 2019). Se trata, esencialmente, de asegurar la implicación activa de los colectivos en acciones concretas, desde la intervención directa, la reflexión y el reconocimiento por todo el esfuerzo y las tareas realizadas (Alcalá del Olmo et al., 2022). Es por ello que conforma una iniciativa muy eficaz en el marco del desarrollo comunitario, puesto que la resolución de conflictos, la respuesta a las necesidades y

la responsabilidad para conseguir el bien común, conforman sus principales señas de identidad.

3. LA EDUCACIÓN COMUNITARIA COMO PROPUESTA PEDAGÓGICA PARA TRABAJAR LA RESILIENCIA Y EL EMPODERAMIENTO EN CONTEXTOS EDUCATIVOS VULNERABLES

La pedagogía comunitaria debe concebirse como una propuesta pedagógica esencial para trabajar la resiliencia y el empoderamiento en los contextos educativos más vulnerables. En este sentido, las escuelas se pueden definir como instituciones de formación capaces de promover la participación comunitaria y adaptar su sistema a las diversas necesidades de una sociedad en constante transformación.

Este enfoque educativo promueve la participación, la colaboración, la responsabilidad y el sentido de pertenencia en la comunidad, de modo que genera un impacto positivo en el desarrollo y progreso de la vida de los individuos involucrados en este proceso (Martínez-Otero, 2021; Morata, 2014). Asimismo, la comunidad se convierte en un ambiente de aprendizaje en el que los conocimientos y experiencias de sus miembros adquieren especial relevancia para avanzar hacia la meta común de desarrollarse como personas resilientes y empoderadas que logren afrontar los desafíos y adversidades de la vida cotidiana.

El fomento del pensamiento crítico, la cohesión social, la inclusión y la equidad son aspectos clave de la educación comunitaria, ya que esta persigue erradicar las desigualdades, promover la conciencia reflexiva, propiciar una relación comunitaria basada en la cooperación y el diálogo positivo y asegurar la inclusión de todas las personas de la comunidad.

La educación comunitaria pretende fomentar la constitución de modelos y enfoques que permitan comprender los procesos sociocomunitarios desde la resiliencia y el empoderamiento. La resiliencia se puede entender como la capacidad que tiene una persona o comunidad para hacer frente a situaciones complejas y, por tanto, en este contexto permite pensar en el cambio, la transformación y la creación de nuevas estructuras sociales. El empoderamiento hace referencia al proceso mediante el cual los individuos adquieren la confianza, los conocimientos y los recursos necesarios para tomar decisiones que afecten a su entorno (Castillo-Viveros et al., 2023). Centrándonos en esta idea, se puede apreciar la estrecha relación existente entre ambos conceptos tanto para el desarrollo personal como el progreso de la sociedad.

Iglesias-Vidal y Esteban-Guitart (2020) defienden el término de personalización de base comunitaria y lo definen como un proceso pedagógico en el que los individuos ven enriquecidas sus experiencias de aprendizaje a través de proyectos que están configurados en el marco de una red dinámica de contextos y recursos relacionados con las identidades, intereses y necesidades sociales. Estos autores afirman que la personalización de base comunitaria tiene lugar en espacios de colaboración, promoción y participación ciudadana; debe centrarse en la construcción de biografías educativas/comunitarias, el trabajo colaborativo, la sostenibilidad de las prácticas culturales y la equidad; y favorece el desarrollo de procesos educativos inclusivos.

Hoy día, enseñar y convivir aprendiendo requiere la reestructuración de los centros educativos como espacios de vida común, abiertos al diálogo, al encuentro, al trabajo y al aprendizaje colaborativo. Estos centros deben dirigirse a personas que aprenden colectivamente de la vida, participan, toleran, respetan y desarrollan de manera proactiva. A través de actividades críticas, colaborativas, solidarias y participativas, se debe promover el desarrollo de valores y la formación de individuos íntegros e independientes, creadores de cambios y protagonistas de su propio progreso en un mundo que se encuentra en constante transformación (Lemus-Maestre, 2020). La escuela no debe educar en solitario, sino en conexión con la comunidad para lograr una educación de calidad y la mejora de la sociedad en términos de inclusión, equidad y democracia.

4. CONCLUSIONES

Si algo hemos aprendido de forma nítida en tiempos de pandemia y, especialmente, durante el confinamiento y primera parte de posconfinamiento es que se se conculcaron muchos derechos educativos y de inclusión social de aquellas personas y grupos más vulnerables en contextos complejos. Y ante ello, y con la experiencia acumulada de estos últimos años podemos afirmar sin miedo a equivocarnos que hoy más que nunca es importante generar espacios sociales y comunitarios permeables y que fomenten la participación de las familias y otros agentes educativos para una mayor calidad y humanidad en la escuela. No es posible avanzar y transformar la vida de las personas desde un punto de vista constructivo y de bienestar social y emocional, sin una escuela que verdaderamente tenga una conectividad máxima con su comunidad, formando y tejiendo redes y significados comunitarios de gran potencial vital y moral.

Así pues, la educación comunitaria es un esfuerzo compartido y libre en el que las personas y grupos se apoyan mutuamente e intentan generar una conciencia cívica para dar el máximo valor a la educación inclusiva y entender la educación como un valor en sí mismo que requiere cuidado y un compromiso permanente que requiere activar la creatividad, la imaginación y la innovación educativa desde distintas miradas, voces y enfoques pedagógicos.

En síntesis, construir espacios en los que todas las personas que formen parte de las comunidades escolares sean y se sientan valiosos para promover de forma auténtica la solidaridad, la justicia social y curricular, así como la libertad, el respeto a la diversidad y la inclusión educativa constituyen principios ineludibles de una educación democrática y moderna en pleno siglo XXI.

5. FINANCIACIÓN

Este trabajo parte del Proyecto I+D+i. Includedux, Estrategias de resiliencia para la inclusión de alumnado en vulnerabilidad ante situaciones de emergencia social. Prácticas y oportunidades para la transformación educativa (PID2020-118198RB-I00), financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación.

6. REFERENCIAS

Alcalá del Olmo, M.J., Santos-Villalba, M.J., Sánchez-Gutiérrez, I., & Moreno-Palma, N. (2022). Sensibilidad del profesorado universitario con la transformación e innovación educativa. Aportes desde el aprendizaje-servicio, en M.P. Cáceres, F.J. Hinojo, J.M. Trujillo & F. Lara (Coords). *Investigación en educación sobre las TIC y los métodos activos en Ciencias Sociales* (pp. 53-62). Octaedro.

Castillo-Viveros, N., Luis-Sosa, J., & Rojas-González, E. P. (2023). Resiliencia y empoderamiento de jóvenes en contextos de pobreza en México. *Revista U-Mores*, 2(2), 67–84. <https://doi.org/10.35290/ru.v2n2.2023.901>

Echeita, G. (2018). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Narcea.

Escarbajal, A., Essomba, M.A., & Abenza, B. (2019). El rendimiento académico de alumnos de la ESO en un contexto vulnerable y multicultural. *Educación*, 55(1), 79-99. <https://raco.cat/index.php/Educación/article/view/v55-n1-escarbajal-essomba-abenza>

Escudero, J.M. (2016). *Inclusión y exclusión educativa: Realidades, miradas y propuestas*. Nau Llibres.

- González-Patiño, J. (2018). Learn, teach and share, participation in expanded educational communities. *Digital Education Review*, 33, 203-216. <https://doi.org/10.1344/der.2018.33.203-216>
- Iglesias-Vidal, E., & Esteban-Guitart, M. (2020). ¿Puede la personalización del aprendizaje de base comunitaria contribuir a la educación inclusiva? *Revista de educación inclusiva*, 13(2), 196-212. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/538>
- Laluzza, J.L., Sánchez-Busqués, S., & García-Romero, D. (2020). Following the trail of the 5th Dimension: University-community partnership to design educational environments. *Mind, Culture & Activity*, 27(2), 132-139. <https://doi.org/10.1080/10749039.2019.1611859>
- Lemus-Maestre, J. G. (2020). Compromiso docente en la formación de la ciudadanía desde el movimiento pedagógico comunitario. *Praxis Investigativa ReDIE: revista electrónica de la Red Durango de Investigadores Educativos*, 12(22), 103-121. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7378874>
- Llopart, M., & Esteban-Guitart, M. (2016). Funds of knowledge in 21st century societies. Inclusive educational practices for under-represented students. A literature review. *Journal of Curriculum Studies*, 50, 145-161. <https://doi.org/10.1080/00220272.2016.1247913>
- Lotti, P., & Betti, F. (2019). Aprendizaje-servicio al servicio de la comunidad educadora. *Revista Iberoamericana de Aprendizaje-servicio*, 7, 72-88. <https://doi.org/10.1344/RIDAS2019.7.5>
- Marí, S., Melendro, M., Quintanal, J., & Rodríguez, A.E. (2016). *Acción socioeducativa con colectivos vulnerables. Familia, infancia, adolescencia y juventud*. UNED.
- Martínez-Otero, V. (2021). Pedagogía Social y educación social. *Revista Educação em Questão*, 59(59), 1-22. <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2021v59n59ID24018>
- Morata, T. (2014). Pedagogía Social Comunitaria: un modelo de intervención socioeducativa integral. *Educación Social. Revista de Intervención Socioeducativa*, 57, 13-32. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7056831>
- Rubio- Roldán, M. J., Vico- Florido, M. J., & Pascual- Sevillano, M. Á. (2020). La educación compensatoria como medida para la población refugiada y migrante: evolución de resultados. *Revista española de educación comparada*, 35, 122-140. <https://doi.org/10.5944/reec.35.2020.25149>
- Simón, C., Giné, C., & Echeita, G. (2016). Escuela, familia y sociedad: construyendo alianzas para promover la inclusión. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(1), 25-42. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/rlei/v10n1/art03.pdf>

Soler-Masó, P. (2016). *La Animación Sociocultural: Una estrategia para el desarrollo y el empoderamiento de la comunidad*. UOC Editorial.

FORMACIÓN CÍVICO, ÉTICA Y SOCIOEMOCIONAL EN LAS INFANCIAS Y ADOLESCENCIAS

Raúl Navarro Zárte

Universitat de Barcelona

Héctor Salinas Fuentes

Universitat de Barcelona

1. LA IMAGEN DEL NIÑO, LA INFANCIA Y LA HERENCIA PEDAGÓGICA

Desde Platón y hasta el límite del aparecer de los textos de Rousseau, el niño fue considerado un adulto en miniatura y/o una especie de fierecilla por domar. Una imagen que fue cultural y educativamente referencial, la imagen del niño como pequeña bestia:

El niño es la más difícil de manejar de todas de las bestias. En efecto, en la medida en que todavía no tiene disciplinada la fuente de su raciocinio, se hace artero, violento y la más terrible de las bestias. Por eso, es necesario domarlo como con muchos frenos, primero, cuando se separa de las nodrizas y madres, con los tutores por su infantilismo y niñería, luego también por medio de los que le enseñan algo y también con lo que aprende, en tanto es un hombre libre. (Platón, *República*, 808d) Ese infante, el que aún no habla, y ese adolescente, se convierten en una especie de cachorro de lobo, salvando el error de mal considerar al lobo. La cultura occidental desde sus inicios ha considerado al hombre como un lobo cuando simbólicamente asigna un reverso a la figura del buen ciudadano en el caso griego o de un buen cristiano en el caso de la cosmovisión cristiana.

Kant, otra referencia en nuestra cultura, en su texto *Pedagogía* se mantiene en esta línea al considerar que la educación lleva al ser humano a un nivel de civilidad o de vida acorde con el espíritu ilustrado: “Disciplinar es tratar de impedir que la animalidad se extienda a la humanidad” (Kant, 2003, p. 38). Kant, seguía los criterios educativos de Rousseau, quien fuera, quizás, el primero que consideró al niño de forma diferente a una cría animal para asignarle la total dignidad humana y la condición de ciudadano en potencia.

El modelo de Rousseau es de Platón, que concebía la educación como *psiquegogía*, como el arte de conducir almas, y que tiene como destino final la figura de ese buen ciudadano encarnada en Sócrates. La educación entraría así en las coordenadas de la

filosofía: llevar al hombre hacia la sabiduría, un saber encarnado, un saber vivir que se corresponde con una persona formada, bien formada, con una bella forma. Lo cual significa autogobierno y autosuficiencia, así como la condición salvífica, que supone hacer del hombre aquello que le corresponde, la plenitud en tanto ser humano. Educar no es meramente sacar al infante o al adolescente de la ignorancia, sino llevarlo hacia la verdad y la libertad. La educación hace libres a los seres humanos.

Ser libres para Platón significa darse las propias leyes de conducta, expresamente dice en *Leyes*: un hombre libre no precisa de la obligación exterior para autoconducirse cívica y moralmente, una persona bien educada no necesita leyes. Insistimos que la educación forma parte de ese proceso de humanización, que es también, a la vez, civilizador. Aristóteles propuso un concepto —*anthropeuesthai*— que hace referencia a ese proceso de “ejercitarse en ser humano” (Lledó, 2018, pp. 60-61), y, como ya sabemos, la manera de ejercitarse refiere a la necesidad del hábito para aprender, a la idea de aprender haciendo.

Destacamos, brevemente, tres aspectos significativos que a partir de Rousseau toman un carácter nuevo:

Pimero: el niño y adolescente son seres incompletos. Ese infante y ese adolescente son, ahora, seres en camino hacia cierto referente o paradigma, aunque no se reducen a él, que tienen todo un espíritu por desplegar en función del tiempo de vida, esto implica un desarrollo físico, intelectual y moral en correspondencia con el desarrollo de su cerebro y con el aprendizaje social y emocional.

Hay una “frontera” en este despliegue que se sitúa alrededor de los 16 años, aproximadamente, momento en que, según Piaget y Inhelder (2008), somos capaces del dominio del pensamiento formal, es decir, la gestión de ideas. La psicología de Rousseau no era tan elaborada como la de Piaget, pero también establece, y de manera modélica, que el infante y el adolescente están en desarrollo, esta idea de proceso es la novedad incorporada por él. En tanto que despliegue educativo, se ha de gestionar en función del tiempo y de la maduración intelectual y moral de niños y jóvenes, dentro de esta evolución está también el aprendizaje de la gestión sensible y emotiva. Dicho de otra manera, la educación ha de ajustarse a los ritmos singulares de cada ser.

Un detalle, no menor: Rousseau nos legó el concepto de niño moderno, ser de razón y emoción, de desarrollo en función del tiempo y del medio, en donde el entorno

debe considerarse fundamental para un correcto desarrollo humano, y, sin embargo, él fue un padre que abandonó sus 5 hijos a la educación parroquial, perdiendo así el contacto con ellos. Esto nos debería hacer pensar en el inconsciente como el gran artesano de nuestras más significativas ideas (LeDoux, 1999, pp. 337-338). Los acontecimientos importantes ocurridos a lo largo de la vida biográfica, aunque sean silenciados, permanecen en el inconsciente y desde allí reaparecen en la proyección consciente de las personas ya sea a nivel de ideas o prácticas. Vaya esto como una señal de lo que significa para el resto de la vida de los niños, esos traumas infantiles que parecen no disolverse definitivamente con el pasar de los años. En el inconsciente de los niños podría estar también la clave de su futuro socioemocional.

Segundo: un ser que, gradualmente, entrará en el mundo social. Es el momento de entrar en el mundo social, la verdadera entrada con la consciencia de ser uno entre muchos.

Hoy, como en tiempos de Rousseau, hay un cierto diagnóstico inicial que indica una situación de caída de la convivencia y de los hábitos cívicos, esto es, los comportamientos que se espera de los ciudadanos educados en contextos privados y sociales, así como unas perspectivas morales que, en el decir de muchos, son al menos poco humanistas e ilustradas, son, en todo caso, no los deseados. Cuestión que repercute en la convivencia ciudadana, en forma de la llamada mala educación, que trata básicamente de no cumplir los deberes cívicos en contextos comunitarios y, en otro orden de cosas, en los incrementos de violencia social.

Según Rousseau, el mundo social y cultural que le tocó vivir, era un mundo pervertido que está lejos del modelo de virtud de Sócrates, de un hombre que no escribió, y que al igual que Jesús, son paradigmas de una vida virtuosa. Se trata del mismo modelo usado por Platón para representar al buen ciudadano y al hombre sabio, y de un ciudadano que asume la ley, incluso sin estar de acuerdo con su sentencia. De este modelo antiguo Rousseau saca la idea de un re-comienzo, de re-educar, pero a diferencia de Platón, desde un contexto separado del mundo y preocupado por dejar aprender más que centrado en enseñar, por eso la gran ley de Rousseau sobre la educación es la pedagogía negativa (Rousseau, 1998).

Nuestro actual mundo de tecnología y saturación de información ha deshecho en parte las estructuras modernas o, al menos, las ha reconfigurado. El actual mundo posmoderno ha disuelto las edades de la vida, o tiende a ello, así, los niños, acceden a información que antes sólo estaba al alcance de los adultos (por ejemplo, el acceso

a páginas con imágenes sexuales o de violencia extrema), entonces, al parecer, la complejidad del mundo se les presenta a edad temprana estando ellos en posesión de débiles cartografías.

Hoy debemos, sobre todo, centrarnos en dos contextos que son fundamentales para la formación como son la casa-hogar y las escuelas. La escuela habría de intentar trabajar la relación entre estos ámbitos. Más allá de esto, es de esperar que desde los medios de difusión de la cultura se intenten presentar buenos modelos sociales y que la información que manejan sea la mejor, evitando mal educar con contenidos poco elaborados. Así, también, es imprescindible que los hombres públicos sean éticamente ejemplares. Los adultos han de aprender de los niños, así como los niños del mundo adulto. Pero ya Weber diagnosticó a principios del siglo XX que la educación moderna no creaba hombres cultos, en el sentido de cultivados, de quienes tienen cuidado de sí y de los otros.

Tercero: un nuevo contexto cultural: Humanismo e Ilustración. La nueva era ilustrada significa que se considera a todos los seres humanos capaces de autogobierno, de la plena competencia para vivir según sus propios criterios, esto en Kant implica atreverse a pensar por cuenta propia, y, al tiempo, abandonar la condición de menor de edad, prescindiendo así de los tutores: “¡Ten valor para servirte de tu propio entendimiento! Tal es el lema de la Ilustración. Pereza y cobardía son las causas merced a las cuales tantos hombres continúan siendo con gusto menores de edad durante toda su vida” (Kant, 2015, pp. 7-8). Esto entronca con los criterios del humanismo que considera que el hombre debe educarse, conducirse o reconducirse mediante el uso de las competencias intelectuales, al tiempo que gestiona sus sentimientos e instintos según un modo de vida civilizado. El castigo deja de ser un recurso educador y la atención de la educación se centra en la capacidad humana de autoconducirse intelectual y emotivamente. Lo ético es inmediato, igual que Aristóteles no separó la política de la educación, así, también Kant, en este mismo texto nos dice:

Un hombre puede postergar la ilustración para su propia persona y sólo por algún tiempo en aquello que le incumbe saber; pero renunciar a ella significa por lo que atañe a su persona, pero todavía más por lo que concierne a la posteridad, vulnerar y pisotear los sagrados derechos de la humanidad. (Kant, 2012, p. 14)

De lo anterior se debería sacar la siguiente conclusión: en términos rigurosamente platónicos, así como ilustrados y humanistas, la educación debe trasladar su centro de gravedad, desde la idea de educar como transmisión en una sola dirección hacia

la idea de educar-se, que implica el proceso vivencial de adquirir el conocimiento por parte de los educandos. Así: *la educación es educarse*. Y, aún más, la educación viaja en dos direcciones, desde el niño/estudiante al adulto/profesor, y a la inversa. Porque, ¿quién se ha creído que los adultos están ya definitivamente educados? ¿quién se ha creído que los profesores son cultos y educados y no, también, en un proceso de auto-cultivo? ¿quién se ha creído que ya no tienen nada que aprender? La educación significa educar-se —si y solo si— significa: educar-nos.

2. UNA EDUCACIÓN SOCIOEMOCIONAL EN UN CONTEXTO DE MALESTAR

En la actualidad, hay una sensación de malestar cultural —por utilizar la idea de Freud— que seguramente tiene diversas causas. Sin embargo, la triada indisoluble Cultura-Sociedad-Individuo, nos permite pensar que los orígenes del malestar son resultado de una combinación entre las dimensiones socioeconómicas, culturales y psíquicas. Como sea, es cada vez más generalizada la percepción o sospecha que la cultura no fomenta valores solidarios, de convivencia, de la figura del hombre culto, del valor del saber, o que al menos, no lo está haciendo bien. Pareciera que el ego está naufragando en el consumo, por padecer una especie de sin sentido existencial.

Del tedio ya nos habló Séneca, la tendencia a la pérdida del sentido del vivir, esto y la esquizofrenia, que está inscrita en la misma evolución de esas capacidades humanas que lo elevan por encima de la mera animalidad, forman parte de la condición humana. Así pues, los desasosiegos psíquicos son difícilmente inevitables, pero pareciera que en nuestra época de desarraigo es mucho más marcado. La entrada en la modernidad supone un desceparse de la comunidad, cosa que se ha incrementado en la sociedad postmoderna, por su liquidez e incertidumbre (Bauman, 2015).

A la escuela llegan los desajustes familiares, sociales y culturales, ésta los recoge e intenta resolverlos o atenuarlos a través de su intervención psico-pedagógica, pero no puede con los aspectos económicos, sí, en cambio, tiene más alcance con los culturales; su fórmula general es crear en el aula una especie de micro-atmósfera para influir sobre la formación de los individuos, sin embargo, su capacidad de influencia se ve, siempre, superada por la atmósfera cultural. Esto es lo que llevó a Max Weber al diagnóstico del desencanto a principios el siglo XX. Este es el gran reto para los educadores. Se suma la idea que el mismo tedio social de los adultos se refleja mutado en los contextos escolares, como malestar emocional en forma de

múltiples síntomas conductuales tan manifiestos en las aulas: falta de disciplina, no reconocimiento de la autoridad —que no del poder—, el poco valor asignado a la cultura, los problemas de rendimientos académicos o esa cantidad de alumnos llamados vulnerables con su baja integración social. Todo ello es un reflejo de la cultura y de la sociedad, y es lo que, en definitiva, ha llevado a las instituciones educativas a asumir que debían crear maneras de mejorar las competencias socioemocionales de los alumnos, así, pues, concretamente, interesan los dos grandes síntomas: los problemas de rendimiento escolar y la no integración social.

Si el criterio de calidad educativa se queda, simplemente, en estos dos aspectos, no se acercaría a la verdadera significación de la *Paideia*. Baste un solo dato para darnos cuenta del peligro de quedarnos en una calidad educativa vinculada a rendimientos escolares y sociales. La palabra calidad es de uso desde el último tercio del siglo XX, y viene a sustituir a lo que en Aristóteles fue nombrado como felicidad, *eudaimonia*, tener un buen demonio, es decir, estar sano, equilibrado. Por tanto, lo que interesa es una buena formación del alumno en sentido amplio y que le ayude a conseguir sus equilibrios y, en el mismo proceso, mejorar rendimientos académicos y habilidades socioemocionales.

Dicho lo anterior, una primera tesis es que la escuela ha de asumir una cierta retirada de la familia educadora, así como de la cultura y sociedad educadora. La familia, por el tránsito, digamos, de lo sedentario a un nuevo tipo de nomadismo, físico y espiritual (Bauman), ya no cumple ese papel de los inicios de la escolarización generalizada, en donde a la madre, la responsable de lo doméstico, se le había encargado, además de la crianza, también de la formación moral de los hijos. El padre, en cambio, era el ciudadano político —esto es un hecho desde Jenofonte: por naturaleza, religión y leyes hasta mitad del siglo XX; y no se trata, en ningún caso, de una propuesta—. Ahora ya, casi sin distinción, somos todos “ciudadanos políticos”, todos bajo una misma atomización, arrojados al mercado y algo extraviados en el escenario de las desintegraciones.

Arriesgamos una segunda tesis a modo de criterio general: nada es ajeno a la empatía de cada cual ni a su perspectiva intelectual, es decir, a su capacidad de interpretación y complejidad moral, de aquí que todos los elementos de la casa y de la escuela, por muy detalles que se consideren, pueden ser, desde la perspectiva del alumno, algo fundamental. No debemos olvidar que el pensar es siempre autobiográfico. La empatía, que es una disposición a sentir con el otro, a padecer lo que el otro padece, está en relación con lo que se denomina “teoría de la mente” (Changeux, 2004, p.

140), que consiste en la idea de que usamos nuestro cerebro para medir lo que puede estar pasando en el cerebro del otro, no es que sea posible conocer el misterio del cerebro, ni propio ni ajeno, sino que damos con la posibilidad de la comparativa de lo que sucede en otros cerebros, de ahí que podamos interpretar al otro, e incluso, hacer el ejercicio de ponernos en su lugar.

Una tercera tesis es que el aprendizaje emocional se realiza en contextos hogareños, escolares, comunitarios y, la clave, parece ser el reforzamiento autorreflexivo que permita una impronta más consistente del aprendizaje sensible y del desarrollo de habilidades sociales. A nivel escolar se trataría de proponer la posibilidad de experimentar emociones, crear contextos que permitan ensayar situaciones que favorezcan estos aprendizajes. Lo que es natural en el interior de la familia, no lo es en la escuela, que es un territorio creado para la infancia y adolescencia. La escuela ha de inventar espacios intelectuales que seduzcan para activar la dimensión socioemocional. Concebimos la adecuada formación socioemocional como el estado de equilibrio inestable, que se traduce en un género de vida, en una manera de vivir ajustando equilibradamente esas dimensiones humanas, ya nombradas por Kant: técnicas, éticas y estéticas. En términos políticos, en el sentido noble del concepto, se trata de saber comportarse correctamente en contextos intersubjetivos, saber convivir. En nuestra sociedad predominantemente secularizada, hablamos de civismo, saber vivir en la ciudad, saber comportarse como se espera de un ser humano educado en la época de la escolarización generalizada.

Aún una última tesis, hacernos conscientes de lo dicho por Heráclito: “el destino del hombre es su carácter”. Nuestro carácter es la marca más propia de cada persona y una vez consolidada es muy difícil de cambiar, no así la personalidad que es la manifestación externa de nuestro carácter. Debido a esto, lo *kairológico*, lo oportuno, es de la mayor importancia. El largo tiempo de desarrollo de la cría humana, nos indica que en ese periodo se debe ser cuidadoso con los elementos que constituirán su cerebro, es decir, no solo de qué se alimentará, prácticas discursivas y extradiscursivas, sino, sobre todo, sabiendo que al igual que una planta se hará del material contextual, de todos los elementos de su ecología. El cerebro físico se construye en relación con el contexto. El cuerpo, el cerebro, el yo, la casa, la comunidad, son un continuo (Salinas y Navarro, 2022)

En la casa se aprende a vivir viviendo y en la escuela, de manera similar, se habría de aprender gestionando los saberes, los fundamentos de los conocimientos y su lugar en la cultura. No deberían ser mera información, así se conseguiría la comprensión del porqué de los contenidos. En la casa la inmersión es plena, nada

quede fuera de ella, además, la casa es como un escenario de teatro en donde los actores no saben que son actores, simplemente viven viviendo en un escenario real. Esta idea debe pasar a la escuela, como lugar para hacer cosas que no se han de sentir ajenas y en la construcción de las cuales ha de participar el alumno. Esa atmósfera es la que la escuela debe rescatar, pasar a los alumnos la gestión de todo lo posible en los contextos escolares. La gran distancia entre la casa y la escuela es que en la casa el niño es, al igual que en un taller artesanal, un aprendiz del oficio de vivir, en cambio, en la escuela, territorio ac hoc, el niño es un alumno y esto está lejos del oficio de entrar en el mundo. Esa distancia habría de generar reflexión persuasiva sobre el alumno, allí donde la casa-familia no ha conseguido enseñar esa disciplina escolar. Está claro que en las casas en que se enseña con disciplina no hay bajo rendimiento escolar ni malos hábitos de convivencia.

3. ALGUNOS CRITERIOS PRÁCTICOS DEL TRABAJO EDUCATIVO EN SENTIDO SOCIOEMOCIONAL

Desde hace siglos Aristóteles nos dio una clave al decir que la tragedia permite la catarsis del espectador. Ahora hablamos de empatía, que parece ser una herencia evolutiva no ajena al cultivo de la afectividad; a ésta se suman otras competencias como autoconocimiento, que antes también existía, era el famoso conócete a ti mismo, también la resolución de conflictos, la autorregulación, la asertividad, el saber trabajar con otros, etc. Todo esto, ya estaba, con otro lenguaje, en las virtudes clásicas: templanza, prudencia, valor y justicia, y, en las virtudes cristianas: fe, esperanza y caridad.

Toda actividad debe intentar crear una atmósfera emocional favorable a la gestión del conocimiento, de manera que se dé una inmersión en un contexto rico intelectualmente y afectivamente. Una atmósfera que genera hábitos de reflexión conscientes. En realidad, puede ser cualquier actividad que genere la reflexión, en el sentido de autorreflexión o de hermenéutica de la realidad escolar o cultural, sobre todo, la reflexión del vivir escolar e individual. El aula debe ser un laboratorio del mundo, de la sociedad y de la condición humana, esto implica traer el mundo al aula, a las asignaturas, combinar, dentro de lo posible, de manera que el norte de toda actividad sea la reflexión moral y el fomento de conductas éticas. Por otro lado, el profesor habría de ser un creador pensante, un profesional reflexivo, un educador con tacto en el sentido que lo describió Van Manen. Un educador que conciba la pedagogía como la plena conducción del alma del otro hacia su plenitud humana, no simplemente hacia la dimensión política de lo humano. El educador pensante busca

abrir el alma de cada cual al horizonte de la cultura, porque él, ya concibe esa riqueza en su propia percepción de la realidad humana de verdad. La buena pedagogía, pues, no deja ninguna dimensión de la realidad psíquica ni cultural fuera de su empeño:

En este texto se sugiere que las siguientes cualidades son probablemente esenciales para una buena pedagogía: Vocación, preocupación y afecto por los niños, un profundo sentido de la responsabilidad, intuición moral, franqueza autocrítica, madurez en la solicitud, sentido del tacto hacia la subjetividad del niño, inteligencia interpretativa, comprensión pedagógica de las necesidades del niño, capacidad de improvisación y resolución al tratar con los jóvenes, pasión por conocer y aprender los misterios del mundo, la fibra moral necesaria para defender algo, una cierta interpretación del mundo, una esperanza activa ante las crisis, y desde luego, sentido del humor y vitalidad. (Van Manen, 1998, p. 24)

Para ello, empero, hay un presupuesto anterior a todo ello, y es el que concibe la recuperación del criterio primordial del arte, del arte como creador de mundo, como un abrir mundos, los mundos individuales y los del saber, abrir el mundo de cada cual a la riqueza de la cultura. Abrir el mundo de cada biografía al mundo de la riqueza cultural en toda la plenitud de las dimensiones humanas, nos encamina hacia la potenciación de las mejores facultades humanas y hacia lo mejor de nuestra cultura. Esto es lo que sucede cuando, un profesor creativo, que sabe que la educación es más un arte que una ciencia, aplica en el aula las coordenadas señaladas por Rousseau y Freire que exigen arrancar desde la realidad de verdad, la compartida y con los agentes, se trata de un reinicio que brota al modo de una fenomenología, se trataría, en todo caso, de inventar juntos.

4. REFERENCIAS

- Aristóteles. (1988). *Ética Nicomáquea*. Gredos.
- Bauman, Z. (2015). *Modernidad Líquida*. Fondo de Cultura Económica.
- Changeux, J.-P. (2004). *El hombre de verdad*. Fondo de Cultura Económica.
- Kant, I. (2003). *Pedagogía*. Akal.
- Kant, I. (2012). *¿Qué es la Ilustración?* Taurus.
- LeDoux, J. (1999). *El cerebro emocional*. Planeta.
- Lledó, E. (2018). *Sobre la educación*. Taurus.
- Piaget, J., & Inhelder, B. (2008). *Psicología del niño*. Morata.
- Platón. (2011). *Diálogos: Vol. I*. Gredos.
- Rousseau, J.-J. (1998). *Emilio, o De la educación*. Alianza.

Salinas Fuentes, H., & Navarro Zárate, R. (2022). Sobre la casa i l'educació. *Comprendre: revista catalana de filosofia*, 24(2), 71-90.

Van Manen, M. (1998). *El tacto en la enseñanza*. Paidós.

LA DE-CONSTRUCCIÓN SOCIAL DE LA MIGRACIÓN Y LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN

Rosana Palomares Mas

Universidad de Valencia

Miguel Ángel Hurtado Romero

Fundación Asilo San Juan Bautista

1. GESTIÓN DEL FENÓMENO MIGRATORIO

1.1. Una nueva realidad

En el marco de una realidad geopolítica compleja orquestada por importantes desequilibrios sociodemográficos y económicos, se producen las migraciones en el mundo. En el contexto europeo de los últimos tiempos, la gestión normativa del fenómeno migratorio ha ido en constante evolución. El punto de partida ha sido la evaluación del grado de vulnerabilidad de las personas migrantes, siendo las autoridades competentes, susceptibles de ofrecer una respuesta protectora. Además de articular políticas migratorias acordes al momento y circunstancias, primando en ocasiones, más por la seguridad y estabilidad del país, que por el bienestar de estas personas. Por consiguiente “la movilidad de las personas no debe verse como un problema, sino como un hecho histórico y un fenómeno social que caracteriza al mundo globalizado” (García et al., 2018:166).

La diáspora de la movilidad humana presenta nuevos retos para las sociedades actuales, sociedades modernas que sobre todo desde la crisis de las personas refugiadas de 2015-2016, se van adaptando a los cambios producidos y se van transformando. No hay duda de que los tiempos han cambiado de forma radical. En cambio, en el momento en el que se encuentra la sociedad actual y como se vislumbra el futuro, resulta poco probable encontrar una fórmula que remita las migraciones masivas; ni porque desaparezcan aquellos factores que las impulsan, ni porque surjan fórmulas brillantes que las detengan.

1.2. Movilidad humana: cuestión migratoria en sociedades complejas

El artículo 13 de la Declaración Universal de Derechos Humanos reconoce el derecho a la libre circulación al proclamar que “toda persona tiene derecho a circular

libremente y a elegir su residencia en el territorio de un Estado” y que “toda persona tiene derecho a salir de cualquier país, incluso el propio, y a regresar a su país”.

Pese a esto, se produce la deriva a políticas migratorias poco deseables, inclinaciones excluyentes, y segregacionistas. La configuración del control de las políticas de extranjería y las fronteras como áreas de gestión reservadas al Estado, exponen a muchas personas migrantes a diversas formas de vulnerabilidad. En muchos casos amenazan su dignidad y autonomía y en otros, dificultan su integración e inclusión social, económica y política en sociedades de acogida, incluso poniendo en peligro su permanencia (Arcos, 2021). De este modo la movilidad humana se ha visto restringida a consecuencia de regulaciones internas de cada Estado, convirtiéndose propiamente en una concesión, más que en un derecho.

Las personas se encuentran frente a una asimetría del derecho a migrar, es decir: se reconoce el derecho a salir de un territorio, pero se niega el derecho pleno a entrar o a permanecer en otros. De Lucas (2005) denomina a esta paradoja el *derecho a estar en órbita*. Destaca cómo el derecho a migrar se niega a aquellas personas que no son consideradas *buenas migrantes*, según las condiciones impuestas por los intereses propios de cada territorio, en respuesta a las necesidades del mercado. Así pues, no existe, un derecho humano a migrar, a la libre circulación y permanencia, que tenga reconocimiento internacional.

1.3. La realidad de la migración: una construcción social

Es por ello que urge conocer los procesos por los que una serie de conocimientos quedan establecidos socialmente como realidad, ya que su construcción social se centra en la internalización, donde a través del proceso de socialización, las personas la asumen e interiorizan. Para Berger y Luckman (2003), la realidad se establece como consecuencia de un proceso dialéctico entre relaciones sociales, hábitos tipificados y estructuras sociales, visto desde un punto de vista social, donde el sentido y el carácter de esta realidad es comprendido y explicado a través del conocimiento. Puesto que la realidad está socialmente construida, las relaciones sociales no tienen nada de natural.

Por tanto, el construccionismo social insiste en que las ciencias son construcciones de la realidad y la realidad es un significado producido por el sujeto al tratarse, según Gergen (2006) de un conjunto de conversaciones que se desarrollan en todas partes del mundo y participan en un proceso que tiende a generar significados,

comprensiones, conocimientos y valores colectivos. De este modo, los planteamientos construccionistas tratan de desarrollar una postura cuyo vínculo es la crítica y la deconstrucción, donde se trata de explorar cómo podrían entenderse de otra manera las cosas y qué tipo de relaciones se podrían establecer a partir de esas nuevas concepciones sobre el mundo y nosotras mismas (Crespo, 2003).

2. PIEDRAS EN EL CAMINO HACIA LA INCLUSIÓN

Aunque el discurso público ha ido variando con el paso del tiempo, nos enfrentamos a la toxicidad de un debate público cada vez más candente sobre la migración (Zappettini y Krzyzanowski, 2019).

2.1. El rol de los medios de comunicación

En este sentido, no podemos obviar el papel de sobra conocido y reconocido que ejercen los diferentes medios de comunicación en la construcción de la realidad que representan. La migración, como tema social de gran interés, debe ser abordado a partir de un debate social donde los procesos de valoración de aquello que se comunica, cobra especial valor.

El papel que ejercen los medios de comunicación es fundamental en la generación o consolidación de interpretaciones, ya que pueden ser de mucho peso en el proceso de cambio de valoraciones e interpretaciones. Por un lado, reflejan los actuales debates sociales y políticos sobre el reconocimiento del “ius migrandi” (Velasco, 2016), como derecho fundamental implícito. Por otro lado, se armonizan discursos que contribuyen a la integración o exclusión de esta población (Rigoni y Saitta, 2012).

A través de las informaciones recibidas, se construye la imagen del otro, siendo ésta muy limitada. Las aportaciones individuales y colectivas de las personas migrantes, como la educación, la superación, el esfuerzo, la integración o la formación, no son objeto de polémica. En cambio se produce un abordaje negativo, prejuicioso y ambiguo respecto a otros temas que generan y perpetúan una imagen social negativa (Hadjab, 2016).

3. OBJETIVOS Y METODOLOGÍA

El objetivo es recoger la percepción de profesionales de intervención directa con juventud extutelada migrante, sobre la de-construcción social de la migración, así como analizar el papel que, en su opinión, ejercen los medios de comunicación en este proceso.

El planteamiento está pensado para realizar 3 grupos de discusión con profesionales y 3 grupos de discusión con juventud extutelada migrante.

Para abordar el tema de investigación, la técnica utilizada para la recogida de información relevante ha sido el grupo de discusión, ya que esta técnica se utiliza cuando se quiere conocer el posicionamiento de un determinado grupo social en relación a un tema determinado (Pedraz et al., 2014).

El presente trabajo incluye los resultados del primer grupo de discusión compuesto por 6 profesionales. La persona moderadora además de proponer el tema, plantea una serie de preguntas bien diseñadas que lanza al grupo para su discusión, de tal modo que se propicia el inicio del discurso. Deja fluir la información, estimula en los silencios, reconduce el tema y garantiza el discurso. Para ello, se ha llevado a cabo una conversación cuidadosamente diseñada, se ha propiciado un ambiente relajado, confortable, agradable y en un espacio donde las profesionales participantes se influyen, responden a cuestiones y debaten diferentes ideas y comentarios surgidos en la propia discusión sobre el tema tratado. Poco a poco se van enlazando contenidos referentes al concepto en cuestión, hasta llegar al abordaje y la influencia de los medios de comunicación en la de-construcción de la migración y, más específicamente de aquella relacionada con adolescentes y jóvenes que llegan a nuestro territorio sin referentes familiares.

Se ha realizado una sesión de 90 minutos donde se ha analizado el significado de la migración y la importancia de la de-construcción social en el imaginario colectivo, a partir de percepciones personales e individuales, así como del entorno personal y laboral en el cual se desenvuelven dichas profesionales educativas. Además de abordar el rol que ejercen los medios de comunicación en este proceso.

La información queda registrada a través de grabaciones de audio para su posterior transcripción, tratamiento y análisis. Se toman notas de campo para apoyar la contextualización de la grabación.

4. RESULTADOS

Toda la información se ha obtenido durante la sesión única con profesionales que configuraron el grupo de discusión, teniendo en cuenta los objetivos planteados. Este apartado se ha estructurado en base a las diferentes dimensiones de análisis basadas en el marco conceptual y en los objetivos planteados, mostrando las distintas aportaciones y relatos de las personas participantes durante la sesión.

4.1. Ambigüedad del término migración por parte de la sociedad

El concepto migración se aborda en el grupo de discusión desde la ambigüedad del tipo de migración, hasta quién la protagoniza. En este sentido, las profesionales participantes insisten en que no todas las personas que salen de sus países tienen el mismo reconocimiento ni estatus.

No es lo mismo entrar a España en patera o en avión, con dinero a no tenerlo, tampoco es lo mismo tener documentación que no tenerla, salir por obligación o por gusto (...) así que, hay diferentes tipos de personas que emigran y motivos por los que salen de sus países (P1).

A cada persona se la trata de una manera en función de quién o qué es, qué aporta a la sociedad, si se le considera o no peligrosa (...) (P3).

Se aborda el trato que se le confiere al colectivo de niños, niñas y adolescentes (NNA) que llegan a España sin referentes familiares y cómo se refiere a ellos parte de la sociedad. El cómo se hace, estigmatiza a estos NNA más si cabe, e impide que lleguen a estar en igualdad de condiciones a otras personas de su misma edad.

En nuestro trabajo nos toca tener que escuchar palabras inherentes cuando se refieren a los chicos y chicas con quienes trabajamos. Cuántas veces seguro que hemos escuchado: ¿trabajas con chavales conflictivos y problemáticos a los que sus padres envían aquí? (...) muchos no quieren trabajar y solo vienen a robar y vivir de las ayudas y del cuento (P3).

A mi me han llegado a decir que tenemos un problema con los MENA porque hemos pasado de que sean ilegales a que se les de papeles a todos (...) así se corre la voz y no paran de venir y (P1).

4.2. Derecho a la libre movilidad humana

Se reconoce que migrar a veces deja de ser un derecho para convertirse en una restricción y una selección artificial que se niega a según qué tipo de personas. Así pues, no se puede hablar de forma explícita de la migración como un derecho humano de reconocimiento internacional.

Sería más sencillo si las personas nos pudiéramos mover de un lugar a otro en busca de nuevas oportunidades si así lo consideramos, como hacen nuestros chavales (...) Creo que es lo más lógico y esto se ha hecho siempre, bien sea por guerras, por tener un mejor futuro o por lo que cada uno haya necesitado (...) pero eso parece que no es así, el mundo está lleno de fronteras invisibles pero fuertemente armadas de políticas restrictivas de la libre movilidad (P2).

4.3. La migración: una de-construcción social

La migración está socialmente construida, nada es tan obvio como parece al depender del cristal con que se mire y bajo el prisma que se ampare. Como todo fenómeno social, está simbólicamente construida: en torno a ella hay representaciones, ideas y cuestiones que afectan a nuestra forma de verla, de entenderla y de relacionarnos con ella.

En mi caso he reflexionado en cómo entendía la migración antes de trabajar con juventud extutelada migrante y cómo la entiendo ahora. Creo que ha habido una evolución, he abierto la mente y también lo ha hecho mi familia y la gente que me rodea (...) trabajar con ellas ha hecho que entienda otras realidades, que haya dejado entrar en “mi mundo” otras formas de ser y entender la vida. Al fin y al cabo, hay que entender que todas las personas queremos mejorar y encontrar oportunidades (...) arriesgar la vida por ello no es fácil (P5).

4.4. El rol de los medios de comunicación

Los medios de comunicación reflejan los actuales debates sociales y políticos sobre el reconocimiento del derecho fundamental a la libre circulación, a la vez que armonizan discursos que contribuyen a la inclusión o exclusión de personas migrantes, incluyendo la figura de NNA.

Hay que tener cuidado con la fuerza y el calado que tienen los medios de comunicación en ciertos sectores de la población que se pueden ver influenciados de manera sutil por el contenido manipulado que ofrecen. Un ejemplo claro es lo que quedó a la población, de la campaña política madrileña de Vox de las pasadas elecciones (...) de todo lo que se dijo, el mensaje fue que se invierte mucho dinero en los “MENA” que viven en residencias de menores y muy poco en las personas mayores (P2).

4.5. Migración y redes sociales

La información a través de las redes sociales *corre como la pólvora*, tanto para bien como para mal. En el caso de la migración, tanto de personas adultas como de NNA suele transmitirse en demasiadas ocasiones en forma de fake new.

Hay conversaciones en Twitter que te dejan perplejo y, si no fuéramos profesionales del ámbito, les confiaríamos plena credibilidad (...) por desgracia es lo que le pasa a mucha gente. Me acuerdo de un tweet que leí y que me impactó (...) “no te fíes de los inmigrantes (...) creo que no se salva ninguno, son todos unos ladrones que viven de las ayudas del gobierno (...) encima nos quitan el trabajo porque les da igual cobrar mucho que poco (...) eso es la migración (P4).

La gente no contrasta la información que lee o que le llega y se lo acaba creyendo. Lo preocupante es que esta información se va trasladando de unos a otros. Todo está a un click (P3).

5. DISCUSIONES Y CONCLUSIONES

Los medios de comunicación tienen un fuerte rol con capacidad para crear y moldear la opinión pública. El tratamiento mediático que se le confiera a la migración, afecta a la construcción social del concepto. Las discusiones y conclusiones relacionan la influencia de los medios de comunicación, con la construcción social de la migración. El prejuicio hacia las personas migrantes puede llevar a su exclusión social y económica, lo cual tiene altos costes tanto para las personas migrantes, como para la sociedad.

Los medios de comunicación desempeñan un papel importante en la problematización del fenómeno migratorio a través de mitos, estereotipos y prejuicios sobre la población migrante. Es por ello importante observar cómo

informan sobre determinados temas. El tratamiento mediático, afecta a la percepción social del fenómeno.

La migración no es algo nuevo y debemos encontrar la forma de convivir pacíficamente para que toda persona, sin importar su país de origen, pueda desarrollar su máximo potencial.

6. REFERENCIAS

Arcos, F. (2021). Vulnerabilidad frente a la dominación en las restricciones a la inmigración. *Cuadernos Deusto de Derechos Humanos*, n.º 97

Berger, P. y Luckmann T. (1967). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu.

Crespo E. (2003). El construccionismo y la cognición social: metáforas de la mente. *Política y sociedad*, 40 (1), 15-26.

De Lucas, J. (2005): *Ciudadanía, Derechos Humanos y Desobediencia Civil*. Conferencia pronunciada en las IV jornadas sobre Noviolencia Activa, Donostia/San Sebastián, octubre de 2005.

García, R. M., Valverde, M. D. L. L., y Hernández, F. E. (2018). Migración y xenofobia desde el enfoque de igualdad. *Revista Huellas de la Migración*, 3(6), 157-171. <https://huellasdelamigracion.uaemex.mx/article/view/11722/9431>

Gergen, K. (2006). *Construir la realidad: el futuro de la psicoterapia*. Paidós Ibérica.

Hadjab, H. (2016). *Las nuevas generaciones de personas menores migrantes*. Tesis Doctoral, Universidad de Granada

Pedraz, A.; Zarco, M.; Ramasco M.; y Palmar, AM. (2014). *Investigación Cualitativa*. Elsevier D.L.

Rigoni, I., y Saitta, E. (2012). *Mediating cultural diversity in a globalised public space*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/9781137283405>.

Velasco, J. (2016). Open-Border immigration policy: A step towards global justice. *Migraciones Internacionales*, 8, 41-72. <https://bit.ly/3jgvGiE>.

Zappettini, F. & Krzyżanowski, M. (2019) The critical juncture of Brexit in media y political discourses: from national-populist imaginary to cross-national social and political crisis, *Critical Discourse Studies*, 16:4, 381-388, DOI: 10.1080/17405904.2019.1592767

CONTINUUM DE VIOLENCIA EN LAS ALFORJAS DE LA JUVENTUD EXTUTELADA MIGRANTE

Miguel Ángel Hurtado Romero

Fundación San Juan Bautista

Rosana Palomares Mas

Universidad de Valencia

1. DAVID CONTRA GOLIAT

Es alta la prevalencia de victimización, incluida la fase postmigratoria y presencia moderada de problemas externalizantes-antisociales, que tienden a cronificarse (Inofuentes et al., 2022) en las personas migrantes. Ivert y Magnusson (2019) mostraron cómo el racismo y la discriminación eran experiencias adversas que afectaban psicológicamente a adolescentes y jóvenes en sus procesos de inclusión en las sociedades de acogida. Las experiencias mencionadas también tienen un impacto en la capacidad de relacionarse con otras personas, el desarrollo de habilidades sociales y la adaptación al entorno, lo que puede generar efectos negativos en la autoestima, la autoeficacia y la autoaceptación.

Otros autores (Calvo y Shaimi, 2020; Frounfelker et al., 2020) denunciaron el papel de los procedimientos administrativos y las políticas institucionales de atención, como factores que incidían en su bienestar o malestar emocional por la lentitud, burocracia y falta de flexibilidad. El resultado de todo ello es una mayor vulnerabilidad y la subsistencia en el límite (Achotegui, 2021) que se ve afectada por diferentes factores, entre ellos los económicos, sociales, educativos y culturales. Se evidencia en situaciones de precariedad, en personas que recurren a la delincuencia como medio de subsistencia o son víctimas de explotación. Estos problemas pueden surgir debido a la exclusión social, la discriminación, la falta de apoyo y el acceso limitado a diversos recursos y servicios.

1.1. Continuum de violencia vs migración

La violencia es una estrategia social y de sociabilidad de naturaleza instrumental. Para Delgado (citado en Solé, 2011:321) “es un recurso que tiene la función de evitar que un vínculo social se rompa. Aquellos que la practican intentan alcanzar objetivos relacionados con su propia vida social”. La dominación y la violencia están estrechamente vinculadas, ya que a través de “una violencia declarada o descubierta

y una violencia simbólica o encubierta” (Schongut, 2012:55), se procede al control de las personas.

Tras la revisión bibliográfica realizada, se distinguen al menos cuatro tipos de violencia que forman parte de un *continuum*: la violencia estructural y cotidiana; la violencia política y simbólica (Bourgois, 2005). Sin duda, el papel que juega la violencia simbólica es sumamente importante en el desarrollo de las personas migrantes, ya que “arranca sumisiones que ni siquiera se perciben como tales, apoyándose en unas “expectativas colectivas”, en unas creencias socialmente inculcadas” (Bourdieu, 1999: 173).

Por su parte, Bourgois (2009) agrupa los diferentes tipos, en lo que denomina *violencia invisible*. Un aspecto fundamental para comprender este tipo de violencia es la noción de maltrato institucional, que engloba prácticas inapropiadas que chocan con buenos discursos. Es importante destacar que esta tipología de maltrato puede manifestarse a través de la violencia que puede ser puntual, pero también recurrente, reiterada, sistemática o estructural.

1.2. Delitos de odio, xenofobia y racismo

El racismo, la discriminación y la intolerancia causan estragos en vidas y comunidades, afectando diariamente a millones de personas en todo el mundo. Con el paso del tiempo, España se ha convertido en un país receptor de personas migrantes, experimentando un incremento significativo (Mahía, 2016) y un aumento del número de actitudes racistas y xenófobas.

El respeto mutuo entre la diversidad de personas que conforman la sociedad, con sus características propias, es un pilar clave para mantener una convivencia pacífica. Sin embargo, en los últimos tiempos, hemos presenciado un preocupante aumento del protagonismo de los delitos de odio en el ámbito social, jurídico y político español que representa una amenaza para la estabilidad de nuestro entorno social y cultural. Desgraciadamente, todavía existen personas que actúan con menosprecio y odio hacia otras por el mero hecho de ser diferentes, transmitiendo este comportamiento de generación en generación, a través de prejuicios negativos y estereotipos que no toleran el pluralismo y la diversidad.

Cabe destacar que quizás sea más exacto hacer referencia a delitos motivados por el prejuicio, que, a delitos de odio, porque el perjuicio es una opinión formada sin el

conocimiento previo necesario, más que en sí mismo o en un sentimiento general como resultado del temor o la desconfianza hacia diversas ideas propias (Emcke, 2017).

Un estudio de Cea D'Ancona (2004) constata que la xenofobia se activa en España, como sucede en otros países europeos, cuando aumenta la presencia de personas migrantes, tanto la “real” como la “transmitida” por los medios de comunicación. En este sentido, no sólo afecta el número “real”, sino también el construido a partir de las noticias que acaparan la atención de los medios. Efectivamente, los medios de comunicación juegan un papel fundamental en la construcción de la percepción pública sobre la migración y las personas migrantes. Cuando los medios enfatizan estereotipos negativos y representan a las personas migrantes como una amenaza o una carga para la sociedad, pueden perpetuar prejuicios y temores en la población.

Esta tendencia es especialmente preocupante, ya que el discurso antiinmigración puede ser utilizado en ocasiones para promover agendas xenófobas y políticas excluyentes. La xenofobia suele estar relacionada con la falta de información adecuada sobre las personas migrantes y sus culturas. Cuando la sociedad carece de conocimiento sobre la diversidad cultural y se produce un aislamiento de ciertos grupos, se dificulta la creación de una política de inclusión efectiva.

Para contrarrestar estos efectos negativos, es esencial que se aborde la migración de manera responsable y equilibrada. Esto implica presentar una visión más completa y realista, que refleje la diversidad de experiencias y contribuciones de las personas migrantes a la sociedad. La educación y la sensibilización pública juegan un papel crucial para contrarrestar la percepción distorsionada de la migración. Al promover el entendimiento intercultural, el respeto y la empatía, se puede construir una sociedad más inclusiva y justa.

Es fundamental promover una narrativa equilibrada y basada en datos objetivos para abordar la migración que ayude a construir puentes entre comunidades y a promover una convivencia social más armoniosa. Cuando se entiende la migración desde una perspectiva realista, se puede reducir el miedo y la hostilidad, permitiendo una mayor integración y cooperación entre todas las personas que forman parte de la sociedad.

La información precisa y comprensiva puede contribuir a una mejor comprensión y aceptación de las personas migrantes, lo que a su vez puede fomentar políticas más inclusivas y una convivencia social más armoniosa. La educación, el diálogo y el

acceso a diferentes perspectivas también pueden desempeñar un papel crucial en la lucha contra la xenofobia y la promoción de una sociedad diversa y respetuosa.

1.3. Duelo migratorio

El proceso migratorio puede tener un impacto significativo en la salud mental de adolescentes y jóvenes que migran sin un familiar de referencia, por lo que es esencial brindarles el apoyo y la atención necesaria para proteger su bienestar físico y emocional. Es una evidencia que los efectos de dicho tránsito en su salud mental suelen asociarse a la ansiedad y depresión, con riesgo de cronicidad; aumentando su situación de vulnerabilidad.

Es un proceso psicológico y emocional que experimentan las personas migrantes al dejar atrás su país de origen y adaptarse a una nueva cultura y entorno. Implica un cambio significativo en la vida de una persona, y la necesidad de adaptarse a una nueva realidad puede generar estrés y ansiedad. Pueden sentirse desplazados y fuera de lugar durante el proceso de adaptación. Esta pérdida puede generar sentimientos de nostalgia y tristeza.

Para Achotegui (1999) el duelo migratorio posee una serie de características, mencionando a continuación las de mayor relevancia para el trabajo realizado:

- Es un duelo parcial. Se refiere a dejar atrás ciertos aspectos de su vida anterior, mientras que también incorporan nuevos elementos en su nueva realidad. No hay una pérdida total de la relación con el país de origen, sino que se produce una transformación.
- Es un duelo recurrente. Las personas migrantes pueden experimentar momentos de nostalgia y tristeza por las pérdidas vividas, especialmente en momentos significativos o en fechas conmemorativas de su país de origen. A menudo experimenta una mezcla de emociones al recordar su país de origen y al mismo tiempo, estar lejos de él.
- Es un duelo vinculado a vivencias infantiles muy arraigadas en la mente. El duelo no se puede abordar de forma aislada, sino que se debe considerar la influencia de la infancia en la forma en que se enfrenta el dolor.
- Es un duelo múltiple. Se sufre una pérdida múltiple o simultánea o una combinación de varios de los siguientes elementos: personas, situaciones, lugares.

2. OBJETIVOS Y METODOLOGÍA

El objetivo del trabajo es analizar las dificultades a las que se enfrentan personas jóvenes extuteladas migrantes en su proceso hacia la inclusión social, además de relacionarlas con distintos tipos de violencias.

Para dar respuesta a los objetivos planteados, se ha realizado un diseño de investigación fenomenológica que pretende describir la realidad tal y cómo las personas la experimentan a través de sus pensamientos y acciones, mediante una aproximación que implica una fase inicial de acercamiento a la realidad. Las entrevistas, diálogos intersubjetivos y conversaciones cotidianas grabadas, tanto individuales como grupales, han sido los métodos de recogida de información.

El número de participantes ha sido de 12 jóvenes extutelados migrantes de 18 a 23 años y de diferentes países de procedencia: 3 de Marruecos, 3 de Gambia, 2 de Argelia, 2 de Guinea Conakry y 2 de Camerún.

Para el análisis posterior de la información recogida, se acude al método descriptivo. Después de la lectura e identificación de contenidos significativos, se profundiza en la comprensión de las vivencias y significados.

3. RESULTADOS

Los resultados reflejan que la experiencia de los jóvenes participantes no ha sido del todo positiva desde el inicio del viaje, hasta su llegada al país de destino. Se han ido encontrando con dificultades en los diferentes países por donde han transitado, tal y como muestran los testimonios recogidos.

El camino hasta España fue muy difícil, peor que aquí, mucho peor (...) A mí me pegaron mucho en Argelia y se tapaban la nariz cuando pasaba por el lado de la gente. Me engañaban porque me dijeron que trabajase y después de una semana no me dieron nada de dinero y me dijeron que me fuera. Eso es ser mala persona y te aprovechas porque ves que necesito dinero. Fue muy duro (...) todavía me acuerdo y los ojos lloran cuando pienso (J3).

Son diversas las consecuencias derivadas del proceso migratorio y las continúan arrastrando a día de hoy. Sin duda, las secuelas psicológicas derivadas de la violencia simbólica sufrida en su camino perduran en el tiempo y se arraigan en su vida.

También se aprecian las expectativas que la familia tiene respecto al proyecto migratorio que inician los jóvenes.

Yo sé que no estoy muy bien desde que salí de mi país. A veces estoy triste y no sé qué me pasa, me siento muy raro, con ganas de volver pero a la vez, me quiero quedar aquí porque allí ¿cómo voy a volver sin nada? eso no se puede (...) para algo mi familia me ha ayudado a venir (J1).

Se observan las consecuencias derivadas del trayecto y cómo se vuelven a sentir cuando prima su condición de inmigrante, a la condición de persona, teniendo que demostrar al resto de la sociedad de acogida que merecen una oportunidad y su derecho a poderse mover libremente en busca de un futuro próspero.

Es muy difícil salir de tu país, pasarlo muy mal durante el viaje, con miedo, tristeza y sufrimiento, para después llegar aquí y no poder ser una persona más, siempre eres inmigrante (J6).

Aquí es todo muy difícil para nosotros. A veces te miran o te tratan mal, otras veces ves que no quieren sentarse a tu lado o que cruzan de acera cuando pasas. Eso de verdad me hace sentir muy mal porque no he hecho nada, solo quiero vivir tranquilo con mis cosas (J2).

Al final yo he salido de mi país para buscar trabajo, ayudar a mi familia y tener una vida mejor. He dejado todo en mi país, mis amigos, mi familia, mi vida, mi tierra. Ahora estoy aquí para buscar la vida pero aquí no es fácil, ¿eh?, parece que tenemos que demostrar que no somos malas personas, que solo queremos ser como los demás y eso no está bien, cada uno es como es (J10).

Recuerdan con nostalgia la vida en los países de origen pese a haber pasado situaciones complicadas y, sobre todo en momentos o fechas más señaladas.

Cuando ya estás mucho tiempo fuera de tu casa y de tu país, parece que no te acuerdas tanto pero cuando viene el Ramadán o la fiesta del cordero, me acuerdo mucho de allí, de la comida, de la familia (...). Después pasa algo muy raro, tengo muchas ganas de ir allí pero cuando voy, me siento raro y ya no sé de dónde soy (J8).

Se enfrentan a otras dificultades en su proceso hacia la emancipación derivadas del acceso a una vivienda, alternativa habitacional o bien a la demora en la resolución

de expedientes así como la tardanza en conseguir diferentes citas (gestión de huellas, empadronamiento, seguridad social...).

Me ha pasado que cuando quiero buscar una habitación, si pongo una foto en el móvil mía, no me contestan y cuando pongo otra, sí (...) no quieren alquilar a personas extranjeras pero yo tengo mi trabajo y mi dinero ahorrado y eso no me da tiempo ni a decirlo (J4).

Antes era más difícil conseguir los papeles, pero ahora es un poco más fácil y eso está bien porque así podemos ser un poco más como los demás. El problema es que tardan mucho en resolver y después no dan citas para las huellas hasta 2 o 3 meses (...) así hay miedo para los empresarios y les cuesta contratar hasta que no tienes la tarjeta (J7).

4. CONCLUSIONES

El duelo migratorio también supone un hándicap en las vidas de estos jóvenes ya que arrastran situaciones de las cuales no se pueden despegar fácilmente, siendo muy importante aprender a vivir con sus propias situaciones para avanzar y alcanzar una vida plena.

El acceso a una vivienda, a una alternativa habitacional, a un puesto de trabajo digno, a la renovación de documentación o el acceso a trámites burocráticos y administrativos, se convierte en misión imposible, acarreando inseguridades, miedos, preocupación e inestabilidad en diferentes niveles. Todas las dificultades detectadas, forman parte de un continuum de violencias diversas que van sufriendo a lo largo de su camino hacia la inclusión.

Así, las conclusiones reflejan que, en la violencia cotidiana, las vivencias individuales de la violencia experimentada, de un modo u otro, conducen a la normalización de sibilinas injusticias y discriminaciones que generan un sentido común determinado, la interiorización y la normalización de la violencia. Para finalizar, destacar que tanto la demora en la resolución de expedientes, los requisitos casi inalcanzables de algunas gestiones y trámites administrativos o la dificultad de acceso a solicitudes de citas y a diversos recursos, ejemplifican este tipo de violencia relacionada con el citado maltrato institucional.

5. REFERENCIAS

- Achotegui, J. (1999). Los duelos de la migración: una perspectiva psicopatológica y psicosocial. En E. Perdiguero y J.M. Comelles (Eds). *Medicina y cultura*, (pp. 88-100). Editorial Bellaterra.
- Achotegui, J. (2021). El síndrome del inmigrante con duelo migratorio extremo: el síndrome de Ulises. Una perspectiva psicoanalítica. *Aperturas Psicoanalíticas*, (68), 1-10.
- Bourdieu P (1999). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. 2a ed. Anagrama
- Bourgois, P. (2005). Más allá de una pornografía de la violencia. Lecciones desde El Salvador. Jóvenes sin tregua. *Culturas y políticas de la violencia*, 11-34.
- Bourgois, P. (2009). “Recognizing Invisible Violence. A Thirty-Year Ethnographic Retrospective. B. Rylko-Bauer; L. Whiteford, y P. Farmer (eds.). *Global Health in Times of Violence*. Santa Fe, NM: School of Advanced. Research Press, 18-40.
- Calvo, F. y Shaimi, M. (2020). Salut mental, sensellarisme i vulnerabilitat de joves extutelats. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 75, 117-144. <https://doi.org/10.34810/EducacioSocialn75id369062>.
- Cea d'Ancona, A. (2004). La activación de la xenofobia en España. ¿Qué miden las encuestas? CIS. <https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/7390886.pdf>
- Emcke, C. (2017). *Contra el odio: Un alegato en defensa de la pluralidad de pensamiento, la tolerancia y la libertad*. Taurus.
- Frounfelker, R., Miconi, D., Farrar, J., Brooks, M. A., Rousseau, C. y Betancourt, T.S. (2020). Mental health of refugee children and youth: Epidemiology, interventions and future directions. *Annual Review of Public Health*, 41, (1), 159-176. <https://doi.org/10.1146/annurev-publhealth-040119-094230>.
- Inofuentes, R. A., Fuente; L. de la, Ortega, E. y García-García, J. (2022). Victimización y Problemas de Conducta Externalizante y Antisocial en Menores. *Anuario de Psicología Jurídica*, 32, (1), 95-106. <https://doi.org/10.5093/apj2021a27>.
- Ivert, A. y Magnusson, M. (2019). Drug use and criminality among unaccompanied refugee minors: a review of the literature. *International Journal of Migration, Health and Social Care*, 16, (1), 93-107. <https://doi.org/10.1108/IJMHS-05-2019-0050>.
- Mahía, R. (2016). Evolución de la inmigración en España y mercado de trabajo. Anuario CIDOB de la Inmigración, Universidad Autónoma de Madrid. <https://raco.cat/index.php/AnuarioCIDOBInmigracion/article/view/317564>

IMPLICACIONES SOCIOEDUCATIVAS Y RESILIENTES DURANTE LA COVID-19: UN CASO DE ESTUDIO CON ALUMNADO EN SITUACIÓN DE VULNERABILIDAD

María Jesús Santos Villalba

Universidad de Málaga

Juan José Leiva Olivencia

Universidad de Málaga

Lucía María Parody García

Universidad de Málaga

María José Alcalá del Olmo Fernández

Universidad de Málaga

1. INTRODUCCIÓN

La pandemia provocada por la Covid-19 ha repercutido en todos los aspectos de nuestra vida. Estos cambios no solo han afectado al ámbito académico y profesional de las personas, sino también a su dimensión emocional, lo que ha puesto de manifiesto la necesidad de adoptar una actitud resiliente ante las adversidades acontecidas.

El aislamiento y el cierre de los centros educativos afectó al desarrollo académico, social y emocional del alumnado (Castro-Huamani et al., 2021). La educación a distancia se convirtió en la solución para aminorar las brechas que pudieran surgir en el aprendizaje, sin embargo, tanto docentes como estudiantes tuvieron que enfrentarse a los desafíos tecnológicos y adaptarse a nuevos enfoques de enseñanza. Las interrelaciones entre los estudiantes también se vieron afectadas durante este período, de modo que tuvo una influencia directa en la construcción de la identidad personal y sentido de pertenencia (Cunias-Rodríguez & Medina-Cardozo, 2021).

Los centros educativos se vieron en la necesidad de adoptar un papel primordial en el desarrollo de medidas y estrategias pedagógicas que permitiesen favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes, a pesar de la transición de la modalidad presencial a la virtual, y a la atención de sus necesidades socioeducativas y emocionales. Ante esta situación, los centros educativos de difícil desempeño se encontraron aún con más dificultades para afrontar estos cambios, especialmente por la falta de recursos tecnológicos, competencias digitales y estrategias de

afrentamiento entre sus discentes, evidenciándose la desigualdad social y educativa existente en la sociedad contemporánea.

Analizando este contexto, el desarrollo de la resiliencia se entiende como una capacidad esencial para que los estudiantes consigan superar de manera óptima los retos educativos y sociales que han emergido de la pandemia (Cunias-Rodríguez & Medina-Cardozo, 2021; Martínez-Lozano, 2023). Así pues, debe considerarse un proceso coevolutivo y dinámico que contribuye con el aprendizaje de los individuos y su entorno; de esta manera, si el discente se desenvuelve en un ambiente favorable, éste hará posible el desarrollo de habilidades resilientes y, al contrario, si se encuentra en un entorno de complejidad social, será más difícil que tome consciencia acerca de la importancia de la resiliencia (Carazo, 2018; Ruvalcaba et al., 2019). El profesorado adquiere un compromiso en este proceso, ya que debe contar con actitudes, medidas y actuaciones resilientes que contribuyan al fortalecimiento de las mismas en los estudiantes (Durand-Mercado et al., 2022; Pino et al., 2020).

En la actualidad, la situación socioeducativa ha mejorado frente a los cambios que se han debido afrontar a raíz de la Covid-19, no obstante, los centros educativos deben abogar por la promoción de destrezas de aprendizaje, sociales y emocionales que permitan aumentar la motivación de todos los estudiantes y alcanzar una formación integral (Dueñas et al., 2019). Las políticas educativas deben contemplar estos aspectos y tener presente que existen factores que contribuyen al fortalecimiento de la resiliencia, como son el manejo de las emociones, las relaciones interpersonales, la creatividad, la autoestima y el pensamiento crítico, entre otros (Nieto, 2019).

En definitiva, la Covid-19 ha provocado la reestructuración de los modelos educativos y, al mismo tiempo, ha puesto de relieve la necesidad de adoptar un comportamiento resiliente ante las situaciones adversas, especialmente entre los individuos más vulnerables.

Este trabajo emana del Proyecto I+D+i. Includex, Estrategias de resiliencia para la inclusión de alumnado en vulnerabilidad ante situaciones de emergencia social. Prácticas y oportunidades para la transformación educativa (PID2020-118198RB-I00) financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación. Nuestro objetivo, en concreto, es analizar las vivencias personales y académicas del alumnado de un centro educativo de alta complejidad de la provincia de Málaga (España) en los periodos de confinamiento, de postconfinamiento, en la actualidad y futuro.

2. METODOLOGÍA

La metodología utilizada en este estudio fue de corte cualitativo, a partir de la conformación de grupos focales con alumnado de un Instituto de Educación Secundaria de alta complejidad situado en la provincia de Málaga (España).

Se contó con la participación voluntaria de doce estudiantes de 4º de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) (6 del género femenino y 6 del género masculino).

Para poder acceder a los participantes, se contactó con la profesional de orientación educativa del centro en cuestión, a la que se le explicó el objetivo de la investigación con el fin de que pudiese gestionar los diferentes permisos para llevar a cabo dicho estudio y poder reunirnos con el alumnado. Asimismo, de manera paralela se escribió una carta a las familias para contar con su conformidad para permitir la participación de sus hijos e hijas y grabar la sesión, quedando asegurados los principios de confidencialidad pertinentes a través de un consentimiento informado. La duración del grupo focal fue de una hora y tuvo lugar en horario de tutoría en un aula para usos múltiples. Este estudio tuvo lugar en el tercer trimestre del curso académico 2022-2023.

Las cuestiones más relevantes abordadas con el alumnado estuvieron relacionadas con tres momentos concretos de la pandemia y que se presentan a continuación:

Periodo de confinamiento:

¿Cómo se organizó tu familia en casa?; ¿Qué hacías en tu tiempo libre?; ¿Qué tipo de tareas académicas se llevaron a cabo?; ¿Cómo te relacionabas con tus compañeros?

Retorno a clase:

¿Cómo te sentías cuando volviste a clase? ¿Qué novedades encontraste en la manera de impartir las clases por parte del profesorado?

Actualidad y futuro:

¿Cómo has llegado hasta 4º de ESO?; ¿Te planteaste dejar los estudios en algún momento?; ¿Qué tipos de actividades te gustaría que hicieran los docentes para que fueses con más motivación y ganas a clase?

Para analizar el contenido de las transcripciones de las valoraciones de los estudiantes se utilizó el programa ATLAS.ti. Las evidencias extraídas de los discursos se clasificaron y organizaron en diferentes categorías inductivas que se muestran en la tabla 1.

Tabla 1

Categorías y subcategorías inductivas

Periodo de Confinamiento (PC)	El Retorno a Clase (RC)	Actualidad y Futuro (AF)
Dinámicas Familiares (DF)	Situación Socioemocional (SS)	Expectativas Académicas y Profesionales (EAP)
Ocio y Tiempo Libre (OTL)	Vínculos Alumnado (VA)	Abandono Educativo (AE)

Nota. Elaboración propia.

3. RESULTADOS

En este apartado se van a exponer los resultados más significativos de este estudio atendiendo a las categorías y subcategorías inductivas que se acaban de presentar.

En la categoría Periodo de Confinamiento (PC), en concreto, en la subcategoría *Dinámicas Familiares (DF)*, las aportaciones de los estudiantes pusieron de relieve que durante el día se organizaban para conectarse a alguna clase virtual o para la realización de diversas tareas académicas, pero asumieron que dedicaban poco tiempo a estas cuestiones y que quedaba supeditado a la existencia de equipos informáticos en la unidad familiar y a la conectividad.

Con relación al *Ocio y Tiempo Libre (OTL)*, en general, los estudiantes expusieron que no se gestionaban correctamente y esto generaba numerosos conflictos familiares derivados de la falta de colaboración en las labores domésticas, el uso masivo de los teléfonos móviles, de las consolas y la ausencia de rutinas ante el cierre de las instituciones educativas.

En la categoría El Retorno a Clase (RC), nos encontramos con argumentos diferenciados en cada una de las subcategorías *Situación Socioemocional (SS)* y *Vínculos Alumnado (VA)*. Por una parte, hubo alumnos que reconocieron que el retorno fue positivo, al reencontrarse de nuevo con sus compañeros y docentes, mientras que otros manifestaron tener ciertas dificultades para adaptarse a la dinámica escolar y establecer relaciones interpersonales.

Centrándonos en la categoría Actualidad y Futuro (AF), en la subcategoría *Expectativas Académicas y Profesionales (EAP)*, los participantes de esta investigación admitieron que en algún momento del proceso educativo virtual durante el confinamiento su implicación fue decayendo. Esto se relacionó con la falta de motivación debida a la monotonía de las clases en formato virtual, al tener que pasar más tiempo conectados, lo que también afectaba a la concentración. No obstante, hubo dos alumnos que también comentaron que se habían replanteado dejar la ESO y al tiempo poder apuntarse a Formación Profesional Básica (FPB). En relación con el *Abandono Educativo (AE)*, la mayoría de los estudiantes asumieron que en alguna ocasión o bien ellos mismos o algunos de sus compañeros habían pensado abandonar los estudios durante el periodo de confinamiento. Pero que al retomar las clases de nuevo en formato presencial fueron recuperando la ilusión y el interés perdido, reenganchándose de nuevo a las dinámicas formativas.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La necesidad de apostar por modelos educativos más inclusivos, creativos e innovadores a la vez que resilientes viene derivado explícitamente por los cambios que se han producido en la educación desde la pandemia (Lozano-Díaz et al. 2020; Martínez-Lozano et al., 2023). La llegada de la COVID-19 puso en jaque el ecosistema tradicional y presencial de la educación, por lo que se reinventó el proceso formativo, intensificando alternativas metodológicas, evaluativas y de toda índole curricular para garantizar el derecho a la educación. Pero no a una educación cualquiera, no a una mera escolarización, sino el derecho a una educación de calidad, que es lo que realmente se ha visto comprometido, cuando no socavado por la realidad de una formación que especialmente en los momentos más duros del confinamiento supuso una ruptura y una negación de los propios derechos del alumnado más vulnerable (Cáceres-Muñoz et al., 2020). Cuando se menciona la brecha educativa de carácter digital, no solamente se hace referencia a la escasez de medios y recursos digitales, sino a la falta de competencias digitales tanto de profesorado, como de estudiantes y sus familias para abordar una educación transformada avalada por distintos trabajos y estudios (Bandera-Pastor et al., 2022; Lozano-Díaz et al., 2020; Román et al., 2020).

La educación transformada es aquella que fruto del COVID-19 ha emergido con fuerza desde parámetros más híbridos, con una perspectiva más compleja y a la vez nutrida de gran incertidumbre porque no hay pasos claros hacia qué modelo pedagógico transitar. ¿Hacia un modelo educativo presencial que olvide lo ocurrido

en la pandemia? ¿hacia un modelo pedagógico híbrido que combine lo virtual y lo presencial? Desde luego, se ha comprobado in situ y en primera persona que las funciones de la escuela son diversas, y si la función principal es la conciliación familiar habrá que repensar los tiempos, las estructuras y la propia organización escolar. Si la función principal es el aprendizaje y la preparación para la vida actual y futura de los más jóvenes, la reinención docente tendrá que tener en cuenta la resiliencia y la creatividad como factores ineludibles para construir una formación que sintonice más y mejor con las demandas y los propios intereses de los estudiantes.

Pasar de una escuela de talla única, de una educación estandarizada, a una escuela y a una formación “a la carta” aunque su denominación no es de nuestro gusto, supone avanzar hacia fórmulas más participativas, innovadoras y, sobre todo, personalizar más los procesos de enseñanza y aprendizaje para avanzar hacia métodos más cooperativos, activos y competenciales. La mera transmisión de información o las tareas de lápiz y papel, o la unívoca utilización del libro de texto es algo de un pasado que ya está en extinción. La escuela Post-Covid no puede olvidar las funciones relacionales, empáticas y emocionales, las implicaciones en el bienestar y la salud mental, así como la alfabetización audiovisual que resulta de gran proyección e impacto para todo el alumnado, y, especialmente, para los estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo (Durand-Mercado et al., 2022; Quijada-Lovatón & Gómez-Nashiki, 2022; Viejo et al., 2020).

Frente a las narrativas emergentes y populistas que plantean la educación inclusiva como un mantra donde lo único importante es la uniformización del alumnado porque se niegan los hándicaps personales y ecológicos, las TIC y la digitalización de los procesos formativos requiere la resignificación de las propias funciones de los especialistas educativos, no para convertir los espacios educativos en clínicos, sino todo lo contrario, en espacios educativos de oportunidad real para todo el alumnado, especialmente los más vulnerables. No hay peor receta pedagógica que la invisibilidad del alumnado y su uniformidad porque no se consideran necesarios apoyos educativos específicos en su desarrollo integral tal y como apuntan Soto y Cervantes (2023). Esto, si se consolida como discurso y praxis, lo único que conseguirá es mayor diferenciación didáctica y social, porque la escuela dejará de ser un espacio privilegiado para las familias y los estudiantes para su mejor aprendizaje, reforzando aquellos espacios privados que solamente podrán ser sufragados por aquellas familias que cuenten con mayores privilegios.

La dotación de recursos de inclusión y de atención a la diversidad de calidad requiere tanto la incorporación de ayudas específicas y de perfiles profesionales especializados, como la combinación de metodologías cooperativas y activas que no terapeuten las relaciones educativas. En síntesis, personalizar los aprendizajes no es algo clínico, al contrario, es dotar de mayores posibilidades de presencia y participación para aquel alumnado vulnerable que necesita a su escuela y al profesorado con mayor intensidad.

5. FINANCIACIÓN

Este trabajo parte del Proyecto I+D+i. Includux, Estrategias de resiliencia para la inclusión de alumnado en vulnerabilidad ante situaciones de emergencia social. Prácticas y oportunidades para la transformación educativa (PID2020-118198RB-I00) está financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación.

6. REFERENCIAS

- Bandera-Pastor, L., Quintana-Orts, C., & Rey-Peña, L. (2022). Afrontamiento resiliente y miedo a perderse algo en tiempos de pandemia por COVID-19: Un estudio piloto sobre el papel moderador de la regulación emocional. *Health and Addictions/Salud y Drogas*, 22 (1), 253-267. <https://doi.org/10.21134/haaj.v22i1.679>
- Cáceres-Muñoz, J., Hernández, A. S. J., & Martín-Sánchez, M. (2020). Cierre de Escuelas y Desigualdad Socioeducativa en Tiempos del Covid-19. Una Investigación Exploratoria en Clave Internacional. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), 199-221. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.011>
- Castro-Huamani, D., Taipe-Florez, F., Castro-Huamani, S., & Castro-Huamani, V. (2021). Estrés y resiliencia en el contexto del COVID-19, en estudiantes de educación secundaria. *Revista Peruana De investigación E innovación Educativa*, 1(3), e20893. <https://doi.org/10.15381/rpiiedu.v1i3.20893>
- Carazo, V. (2018). Resiliencia y coevolución neuroambiental. *Revista Educación*, 42(2), 1-31. <https://www.redalyc.org/journal/440/44055139033/44055139033.pdf>
- Cunias-Rodríguez, M. Y., & Medina-Cardozo, I. I. (2021). Resiliencia en estudiantes adolescentes de una institución educativa de una zona urbano-marginal durante el covid-19: Resilience in adolescent students form an educational institution in an urban-marginal area during covid-19. *UCV Hacer*, 10(1), 31-39. <https://doi.org/10.18050/ucv-hacer.v10i1.2703>

- Durand-Mercado, J., Mendoza-Muñoz, J., Chavez-Apaza, E., & Rios-Cataño, C. (2022). La Resiliencia individual, organizacional y comunitaria del docente en contextos vulnerables: revisión de la literatura. *Desafíos*, 13(1), 37–45. <https://doi.org/10.37711/desafios.2022.13.1.366>
- Dueñas, X., Godoy, S., Duarte, J., & López, D. (2019). La resiliencia en el logro educativo de los estudiantes colombianos. *Revista Colombiana de Educación*, 76(2019), 69-90. <https://doi.org/10.17227/rce.num76-8037>
- Lozano-Díaz, A., Fernández-Prados, J. S., Figueredo, V., & Martínez, A. M. (2020). Impacts of COVID-19 confinement among college students: Life satisfaction, resilience and social capital online. *International Journal of Sociology of Education*, 9(1), 79-104. <https://doi.org/10.17583/rise.2020.5925>
- Martínez-Lozano, V., Macías-Gómez-Estern, B., & Lalueza, J.L. (2023). Community Resilience Processes in Schools with Roma Students during COVID-19: Two Case Studies in Spain. *Sustainability*, 15(13), 1-17. <https://doi.org/10.3390/su151310502>
- Nieto, S. N. (2019). Atributos resilientes del gerente educativo. *Educere*, 23(75), 487-497. <https://www.redalyc.org/journal/356/35660262019/html/>
- Pino, J., Restrepo, Y., Tobón, L., & Arroyave, L. (2020). El maestro como formador en resiliencia para la primera infancia: un aporte desde la escuela en la construcción de habilidades sociales. *Cultura, Educación Y Sociedad*, 11(1), 55–70. <https://doi.org/10.17981/cultedusoc.11.1.2020.04>
- Román, F., Forés, A., Calandri, I., Gautreaux, R., Antúnez, A., Ordehi, D., & Allegri, R. (2020). Resiliencia de docentes en distanciamiento social preventivo obligatorio durante la pandemia de COVID-19. *Journal of Neuroeducation*, 1(1), 76-87. <https://doi.org/10.1344/joned.v1i1.31727>
- Ruvalcaba, N. A., Gallegos, J., Orozco, M. G., & Bravo, H. R. (2019). Validez predictiva de las competencias socioemocionales sobre la resiliencia en adolescentes mexicanos. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 15(1), 1-13. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=67958346008>
- Soto, A. F. M., & Cervantes, C. E. (2023). Education for resilience, a first step before returning classes during the COVID-19 pandemic. Identification of socio-emotional factors that affected the students. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 4(2), 238-258. <https://doi.org/10.56712/latam.v4i2.608>
- Quijada-Lovatón, K. Y., & Gómez-Nashiki, A. (2022). Resiliencia: convergencia de emociones y experiencias docentes en la educación a distancia en tiempos de la COVID-19. *Sinéctica*, (59), e1410. [https://doi.org/10.31391/S20077033\(2022\)0059-008](https://doi.org/10.31391/S20077033(2022)0059-008)

Viejo, J. P., Barbé, A. D., Pérez, M. D. M. R. B., & Pérez, J. L. (2020). Resiliencia para la promoción de la salud en la crisis Covid-19 en España. *Revista de ciencias sociales*, 26(4), 52-63. <https://www.redalyc.org/journal/280/28065077005/>

ACTUALIZACIÓN EN LOS TRATAMIENTOS MULTIDISCIPLINARES PARA NIÑOS Y NIÑAS DE 6 A 12 AÑOS CON TRASTORNO NEGATIVISTA DESAFIANTE

Francisco Adrián Díaz Alba

Universidad de Málaga

Rocío Lavigne Cerván

Universidad de Málaga

Rocío Juárez Ruíz de Mier

Universidad de Málaga

Marta Romero González

Universidad de Málaga

1. INTRODUCCIÓN

El Trastorno Negativista Desafiante (TND en lo sucesivo) es un trastorno que suele aparecer en la infancia y se caracteriza por presentar dificultades en el desarrollo emocional y social, repercutiendo así en las relaciones personales, el rendimiento académico, el control de las frustraciones y la autoestima (Monsalve et al., 2016). En el DSM-V (APA, 2013), se enmarca dentro de los “trastornos disruptivos, del control de los impulsos y de la conducta” con la presencia de enfados permantes, discusiones y actitudes vengativas que perduran como mínimo seis meses durante las relaciones sociales.

Según Monsalve et al. (2016), la prevalencia del TND oscila entre el 2%-16% de la población. López-Villalobos et al. (2013) muestran que no existen diferencias significativas respecto al género, edad y etapa educativa. Sin embargo, Genise (2014), encuentra que su desarrollo es más común en niños que en niñas (4 de cada 1) antes de la adolescencia. Respecto a la etiología, cabe destacar que son numerosas las causas personales, sociales y familiares las que influyen (Riley, Ahmed y Locke, 2016). Así pues, cuando los factores protectores son limitados, aumenta la posibilidad de presentar TND (Chainé et al., 2015).

En cuanto a la comorbilidad, existen estudios que muestran que se manifiestan frecuentemente con el trastorno por déficit de atención e hiperactividad y con el trastorno de conducta (Martín, Granero y Ezpeleta, 2014).

La detección precoz del TND ayuda a valorar, diagnosticar y desarrollar programas de intervención psicopedagógicos acordes al contexto de cada sujeto. Los tratamientos deben surgir como una sensibilización y formación hacia el cambio de paradigma, siendo necesario analizar los diferentes entornos en los que se aplicarán con carácter multimodal (Mash y Wolfe, 2018). Para diseñar un programa de intervención se han de tener en cuenta estrategias y herramientas de regulación comportamental. Este tipo de programas ayudaría a adquirir habilidades sociales acordes a la edad y nuevas técnicas de comunicación que favorezcan las relaciones interpersonales. Son interesantes también los programas preventivos y específicos para la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje, con la colaboración de todos los agentes educativos.

Otro tipo de enfoque es el farmacológico, siempre y cuando sea necesario, mediante el que se pretende actuar sobre el comportamiento y las posibles influencias de otros trastornos comórbidos (Rigau-Ratera, García-Nonell y Artigas-Pallarés, 2006).

Por todo ello, se pretende dar respuestas a dos interrogantes: ¿qué tratamientos psicopedagógicos son más efectivos para la mejora de la conducta en estudiantes con TND? y ¿qué tratamiento farmacológico es el más adecuado para el TND?

2. MATERIAL Y MÉTODOS

2.1. Búsqueda de la literatura

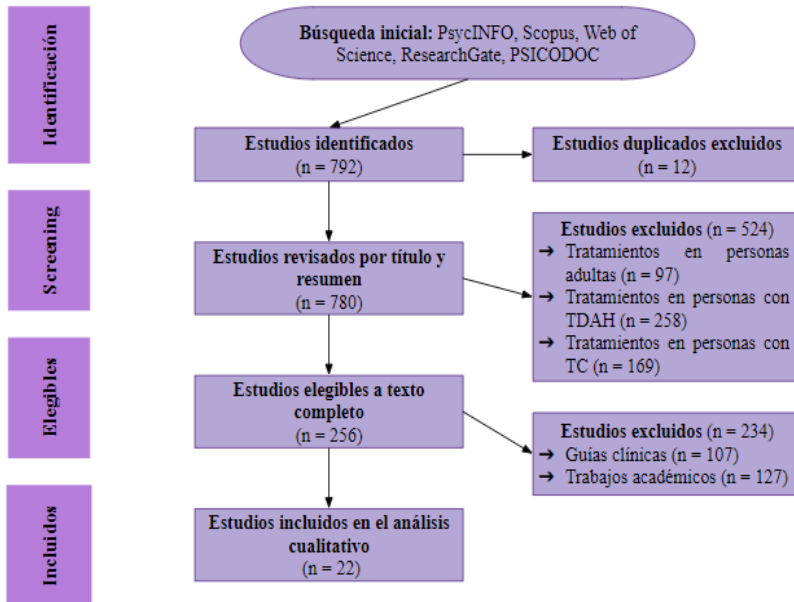
Las fuentes bibliográficas consultadas han sido posibles gracias a la búsqueda de artículos en las bases de datos siguientes: *ResearchGate*, *Scopus*, *PsycINFO*, *Web of Science* y *PSICODOC*, acotadas desde 2015 hasta 2021. Las palabras claves empleadas para la investigación redundan en: *psychoeducational treatment*, *psychopedagogical treatment*, *psychological treatment*, *pharmacologic treatment*, *oppositional defiant disorder*, *children*.

2.2. Tipo de estudios

Para poder llevar a cabo la selección de documentos se han tenido en cuenta una serie de criterios de inclusión como el estudio de metaanálisis, artículos de investigación y revisión cuya muestra se centra en estudiantes de Educación Primaria con TND. Por otro lado, los criterios de exclusión han sido: estudios de carácter

pediátrico, aquellos que se centran en adolescentes o personas adultas, los relacionados con la aplicación de tratamientos externos al contexto educativo y los escritos en otros idiomas que no sean español e inglés (véase figura 1).

Figura 1. Diagrama de flujo.



Nota. Fuente: elaboración propia.

2.3. Resultados

Teniendo en cuenta los objetivos fijados y los hallazgos encontrados en los diferentes artículos seleccionados, resumimos a continuación los aspectos más relevantes de cada uno de ellos haciendo referencia a las cuestiones planteadas:

1.¿QUÉ TRATAMIENTOS PSICOPEDAGÓGICOS SON MÁS EFECTIVOS PARA LA MEJORA DE CONDUCTAS EN ESTUDIANTES CON TND?

En esta cuestión se abordan los tratamientos psicopedagógicos en los contextos donde se desarrollan las/os niñas/os (véase tabla 1).

Tabla 1. *Tratamientos psicopedagógicos aplicados a niñas/os con TND.*

Título, autor(es) y fecha	Muestra	Tratamiento	Eficacia	Resultados
Dibujo en serie con niñas que presentan comportamiento opositor desafiante en el aula (Salles, A.M.B.; 2015)	5 estudiantes	Técnicas de dibujo	54%-90%	Disminuye el comportamiento negativo
Efficacy of an individualized social competence training for children with Oppositional Defiant Disorders/Conduct Disorders (Goertz-Dorten, A., Benesch, C., Hautmann, C., Berk-Pawlitzeck, E., Faber, M., Lindenschmidt, T., Stadermann, R., Schuh, L. y Doepfner, M.; 2015)	60 estudiantes	Cognitivo-conductual	70%	Reduce los problemas de comportamiento y ofrece nuevas estrategias sociocomunicativas
Parenting skills and parent readiness for treatment are associated with child disruptive behavior and parent participation in treatment (Andrade, B.F., Browne, D.T. y Naber, A.R.; 2015)	143 estudiantes	Capacitación de gestión de padres	No consta	Genera tres perfiles de familias: “ready”, “less in need” y “almost ready”
Tratamiento cognitivo-conductual de conductas disruptivas en un niño con TDAH y trastorno negativista desafiante (Ramírez, M.; 2015)	1 estudiante	Cognitivo-conductual	No consta	Incremento en la conducta deseada
Terapia de resolución de problemas en un paciente con Trastorno Negativista Desafiante (Genise, G.; 2016)	1 estudiante	Cognitivo-conductual	No consta	Reduce la gravedad de los problemas
Comportamiento prosocial y agresivo en niños: tratamiento conductual dirigido a padres y profesores (Cuenca, V. y Mendoza, B.; 2017)	94 estudiantes	Capacitación familia/docente	No consta	Produce cambios en el comportamiento
Neurobiological stress responses predict aggression in boys with oppositional defiant disorder/conduct disorder: a 1-year follow-up intervention study (Schoorl, J., Rijn, S., Wied, M., Goozen, S.H.M. y Swaab, H.; 2017)	64 discentes y 22 familias	Entrenamiento para la capacitación	81’48%	Supone una disminución de la conducta agresiva

Integrando la terapia de aceptación y compromiso con la terapia de interacción padres-hijos en un niño con trastorno negativista desafiante (Ferro-García, R., Ascaino-Velasco, L. y Valero-Aguayo, L.; 2017)	1 estudiante	Interacción padres-hijos y aceptación	62%-72%	Combate las dificultades y asegura nuevas emociones
Six-year outcome for children with ODD or CD treated with the coping power program (Muratori, P., Milone, A., Levantini, V., Ruglioni, L., Lambruschi, F., Pisano, S., Masi, G. y Lochman, J.E.; 2017)	97 estudiantes	Cognitivo-conductual	No consta	Reduce el consumo de sustancias y las emociones negativas
The effect of adding Coping Power Program-Sweden to Parent Management Training-effects and moderators in a randomized controlled trial (Helander, M., Lochman, J., Högstrom, J., Ljótsson, B., Hellner, C. y Enebrink, P.; 2018)	120 estudiantes	Cognitivo-conductual	No consta	Cambio en el comportamiento prosocial y en las habilidades
Behavioral versus nonbehavioral guided self-help for parents of children with externalizing disorders in a randomized controlled trial (Hautmann, C., Dose, C., Duda-Kirchhof, K., Greimel, L., Hellmich, M., Imort, S., Katzmann, J., Pinior, J., Scholz, K., Schürmann, S., Wolff Metternich-Kaizman, T. y Döpfner, M.; 2018)	149 familias de niñas/os	No conductual y conductual	34%-38%	En el conductual hay evidencias, mientras que en el otro apenas se aprecian
Social skills training and play group intervention for children with oppositional defiant disorders/conduct disorder: mediating mechanisms in a head to head comparison (Katzmann, J., Goertz-Dorten, A., Hautmann, C. y Doepfner, M.; 2018)	91 estudiantes	Social-cognitivo y habilidades sociales	43%	Conservan los comportamientos disruptivos
The parent-child relationship and posttreatment child outcomes across two treatments for Oppositional Defiant Disorder (Booker, J.A., Capriola-Hall, N.N., Greene, R.W. y Ollendick, T.H.; 2019)	134 estudiantes	Entrenamiento de padres	No consta	Se reducen los problemas de externalización
Efficacy of individualized social competence training for children with oppositional defiant disorders/conduct disorders: a randomized controlled trial with an active control group (Goertz-Dorten, A., Benesch, C., Berk-Pawlitzeck, E., Faber, M., Hautmann, C., Hellmich, M., Lindenschmidt, T., Schuh, L., Stadermann, R. y Doepfner, M.; 2019)	91 estudiantes	Programa de conducta y control activo	29'3%-66%	Reduce la conducta agresiva hacia la familia, iguales y profesorado
Exploring the efficacy of a mindfulness program for boys with Attention-Deficit Hyperactivity Disorder and Oppositional Defiant Disorder (Muratori, P., Conversano, C., Levantini, V., Masi, G., Milone, A., Villani, S., Bögels, S. y Gemignani, A.; 2020)	50 estudiantes	Técnica del mindfulness	No consta	Mejora de la atención visual sostenida y del control conductual

Evaluación e intervención en TDAH y TND: un caso abordado en el contexto escolar (Mateu, L. y Sanahuja, A.; 2020)	1 estudiante	Cognitivo-conductual	No consta	Mejora la autorregulación
Feasibility of decision rule-based treatment of comorbid youth: A pilot randomized control trial (Wolff, J.C., Garcia, A., Kelly, L.M., Frazier, E.A., Jones, R.N. y Spirito, A.; 2020)	30 estudiantes	Reglas de decisión y secuencial	79%-88%	Reduce la depresión y supone una regulación emocional

2.¿ QUÉ TRATAMIENTO FARMACOLÓGICO ES EL MÁS ADECUADO PARA EL TND?

En la segunda cuestión se abordan los tratamientos farmacológicos aplicados en los diferentes contextos (véase tabla 2).

Tabla 2. *Tratamientos farmacológicos aplicados a niñas/os con TND.*

Título, autor(es) y fecha	Muestra	Tratamiento	Eficacia	Resultados
Children with ADHD and symptoms of oppositional defiant disorder improved in behavior when treated with methylphenidate and adjuvant risperidone, though weight gain was also observed – Results from a randomized, double-blind, placebo-controlled clinical trial (Jahangard, L., Akbarian, S., Haghghi, M., Ahmadpanah, M., Keshavarzi, A., Bajoghli, H., Bahmani, D.S., Holsboer-Trachsler, E. y Brand, S.; 2016)	84 estudiantes	Metilfenidato y risperidona	No cons	Decrece los síntomas y se elevan los niveles de prolactina v masa corporal gracias a la risperidona <small>Nota. Fuente: elaboración propia.</small>
The possible effect of methylphenidate treatment on empathy in children diagnosed with Attention-Deficit/ Hyperactivity Disorder, both with and without comorbid Oppositional Defiant Disorder (Golubchik, P. y Weizman, A.; 2017)	52 estudiantes	Metilfenidato	No consta	Poco efectivo aunque hay una correlación entre empatía/disciplina
The effect of methylphenidate treatment on suspiciousness in children with ADHD alone or comorbid with ODD (Golubchik, P. y Weizman, A.; 2018)	60 estudiantes	Metilfenidato	No consta	Mejora la conducta y respuestas sociales
Impact of drug adherence on Oppositional Defiant Disorder and Conduct Disorder among patients with Attention-Deficit/ Hyperactivity Disorder (Wang, L.J., Lee, S.Y., Chou, M.C., Yang, K.C., Lee, T.L. y Shyu, Y.C.; 2018)	33835 estudiantes	Metilfenidato, atomoxetina	80%-81%	Presenta menos probabilidades de experimentar TND
Psychotropic treatment pattern in medicaid pediatric patients with concomitant ADHD and ODD/CD (Liu, X., Shah, V., Kubilis, P., Xu, D., Bussing, R. y Winterstein, A.G.; 2019)	121740 estudiantes	Psicotrópico	No consta	Aminoran los síntomas característicos del trastorno

Nota. Fuente: elaboración propia.

2.4. Discusión y conclusiones

A día de hoy existen numerosos tratamientos, pero es difícil determinar el apropiado para cada caso teniendo en cuenta las variables familiares, personales y del contexto. Por un lado, los estudios realizados sobre la eficacia de los tratamientos, determinan que las intervenciones psicopedagógicas son las más comunes. La implicación y participación de todos los agentes (Mateu y Sanahuja, 2020) educativos en la intervención multimodal es efectiva porque proporciona una disminución progresiva de conductas disruptivas y un cambio significativo en el comportamiento prosocial. De esta manera, el contexto es un factor moderador que repercute en la práctica y en los procedimientos que se emplean (Burkey et al., 2015) para alcanzar los objetivos establecidos. Además, las/os niñas/os son capaces de desarrollar valores intrapersonales e interpersonales (Goertz-Dorten et al., 2015). Otras terapias menos efectivas y que se practican con poca frecuencia en las escuelas son las técnicas de dibujo, que promueven pensamientos positivos a través de diferentes sesiones dónde pueden expresar sus sentimientos (Salles, 2015). El mindfulness ofrece beneficios para el autoconocimiento, la promoción de la atención plena y el control comportamental ante determinadas situaciones, pero necesita un nivel elevado de concentración que, en muchos de los casos, es imposible (Muratori, 2020).

Por otro lado, las investigaciones realizadas sobre la eficacia de los tratamientos farmacológicos indican que están relacionadas con el metilfenidato. El estudio Kutlu, Ardic y Ercan (2017) corroboran que gracias a este fármaco, mejoraron las conductas y la regulación. Sin embargo, Golubchik y Weizman (2017) argumentan que existe una correlación significativa sobre las emociones y el comportamiento, pero solo en los casos con TDAH. En otros análisis, se ha combinado el metilfenidato con inhibidores selectivos de la recaptación de serotonina para comprobar que las/os niñas/os se adhieren adecuadamente al fármaco y se producen cambios respecto al control de la conducta disruptiva. Sus resultados fueron positivos (80-81%) ya que, las probabilidades de presentar un TND/TC se redujeron considerablemente, pero en algunos casos no hubo efectividad (Wang et al., 2018).

Tras la revisión, concluimos que las intervenciones psicopedagógicas realizadas en niñas/os de Educación Primaria con TND son en su mayoría de corte cognitivo-conductual, con una eficacia en torno al 70%. Así pues, se denota una reducción significativa de la conducta disruptiva, adquisición de valores interpersonales e intrapersonales, desarrollo de habilidades sociales, manejo en el control de impulsos, contingencias y emociones. Además, se ha verificado que otras terapias (mindfulness

y dibujo) no producen beneficios a largo plazo porque utilizan unas técnicas difíciles de aplicar en esta población, las cuales requieren de mayor estudio y avales científicos. En lo referente a las intervenciones farmacológicas, no se han hallado investigaciones con personas que presentan TND, por ello señalamos tratamientos en pacientes con TDAH comórbido. No obstante, se ha comprobado que en combinación con la risperidona produce una mayor eficacia sobre la conducta, que si solo se aplica el metilfenidato.

3. REFERENCIAS

- APA. (2013). *Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos mentales, DSM-V*. Panamericana.
- Andrade, B.F., Browne, D.T. y Naber, A.R. (2015). Parenting skills and parent readiness for treatment are associated with child disruptive behavior and parent participation in treatment. *Behavior Therapy*, 46(3), 365-378. doi.org/10.1016/j.beth.2015.01.004
- Booker, J.A., et al. (2019). The parent–child relationship and posttreatment child outcomes across two treatments for ODD. *Journal of clinical child and adolescent psychology*, 49, 1-15. doi.org/10.1080/15374416.2018.1555761
- Burkey, M.D., et al. (2015). Psychosocial interventions for disruptive behavioural problems in children living in low and middle-income countries. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 59(9), 982–993. doi.org/10.1136/bmjopen-2014-007377
- Chainé, S.M., et al. (2015). Prácticas de crianza asociadas al comportamiento negativista desafiante y de agresión infantil. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 33(1), 57-76. doi.org/10.12804/apl33.01.2015.05
- Cuenca, V. y Mendoza, B. (2017). Comportamiento prosocial y agresivo en niños: tratamiento conductual dirigido a padres y profesores. *Acta de investigación psicológica* 7, 2691-2703. doi.org/10.1016/j.aippr.2017.03.005
- Ferro, R., Ascaino, L. y Valero, L. (2017). Integrando la terapia de aceptación y compromiso con la terapia de interacción padres-hijos en un niño con TND. *Revista de psicología clínica con niños y adolescentes*, 4(1), 33-40.
- Genise, G. (2014). Psicoterapia cognitivo conductual en un paciente con TND. *Revista argentina de clínica psicológica*, 23(2), 145-152.
- Genise, G. (2016). Terapia de resolución de problemas en un paciente con TND. *Revista Latinoamericana de Ciencia Psicológica*, 8, 1-10. [doi: 10.5872/psiencia/8.1.23](https://doi.org/10.5872/psiencia/8.1.23)

- Goertz, A., et al. (2019). Efficacy of individualized social competence training for children with ODD/CD: a randomized controlled trial with an active control group. *European child y adolescent psychiatry*, 28(2), 165-175. doi.org/10.1007/s00787-018-1144-x
- Goertz, A., et al. (2015). Efficacy of an individualized social competence training for children with ODD/CD. *European child y adolescent psychiatry*, 27(3), 326-337. [doi: 10.1080/10503307.2015.1094587](https://doi.org/10.1080/10503307.2015.1094587)
- Golubchik, P. y Weizman, A. (2017). The possible effect of MTH treatment on empathy in children diagnosed with ADHD, both with and without comorbid ODD. *Journal of child and adolescent psychopharmacology*, 27(5), 429-432. doi.org/10.1089/cap.2016.0111
- Golubchik, P. y Weizman, A. (2018). The effect of MTH treatment on suspiciousness in children with ADHD alone or comorbid with ODD. *Journal of Psychiatry in Clinical Practice*, 22(2), 109-114. doi.org/10.1080/13651501.2017.1383436
- Hautmann, C., et al. (2018). Behavioral versus nonbehavioral guided self-help for parents of children with externalizing disorders in a randomized controlled trial. *Behavior Therapy*, 49(6), 951–965. doi.org/10.1016/j.beth.2018.02.002
- Helander, M., et al. (2018). The effect of adding Coping Power Program-Sweden to Parent Management Training-effects and moderators in a randomized controlled trial. *Behaviour Research and Therapy*, 103, 43-52. doi.org/10.1016/j.brat.2018.02.001
- Jahangard, L., et al. (2016). Children with ADHD and symptoms of ODD. Results from a randomized, double-blind, placebo-controlled clinical trial. *Psychiatry Research*, 251, 182-191. doi.org/10.1016/j.psychres.2016.12.010
- Katzmann, J., Goertz-Dorten, A., Hautmann, C. y Doepfner, M. (2018). Social skills training and play group intervention for children with ODD/CD. *Psychiatry Research*, 29(6), 784-798. doi.org/10.1080/10503307.2018.1425559
- Liu, X., et al. (2019). Psychotropic treatment pattern in medicaid pediatric patients with concomitant ADHD and ODD/CD. *Journal of attention disorders*, 23(2), 140-148. doi.org/10.1177/1087054715596574
- López, J.A., et al. (2013). Prevalencia del TND en España. *Revista de psiquiatría y salud mental*, 7(2), 80-87.
- Martín, V., Granero, R. y Ezpeleta, L. (2014). Comorbidity of ODD and anxiety disorders in preschoolers. *Psicothema*, 26(1), 27-32. doi.org/10.7334/psicothema2013.75
- Mash, E.J. y Wolfe, D.A. (2018). *Abnormal child psychology*. Cengage Learning.

- Mateu, L. y Sanahuja, A. (2020). Evaluación e intervención en TDAH y TND: un caso abordado en el contexto escolar. *Revista de psicología clínica con niños y adolescentes*, 7(1), 52-58. doi.org/10.21134/rpcna.2020.07.1.7
- Monsalve, A., et al. (2016). Estrategias de intervención dirigidas a niños con TND, una revisión de la literatura. *Revista científica de salud*, 15(1), 105-127.
- Muratori, P., et al. (2020). Exploring the efficacy of a mindfulness program for boys with ADHD and ODD. *Journal of Attention Disorders*, 1, 1-10. doi.org/10.1177/1087054720915256
- Muratori, P., et al. (2017). Six-year outcome for children with ODD or CD treated with the coping power program. *Psychiatry Research*, 271, 454-458. doi.org/10.1016/j.psychres.2018.12.018
- Ramírez, M. (2015). Tratamiento cognitivo-conductual de conductas disruptivas en un niño con TDAH y trastorno negativista desafiante. *Revista de psicología clínica con niños y adolescentes*, 2(1), 45-54.
- Rigau, E., et al. (2006). *Tratamiento del TOD*. *Revista de Neurología*, 42(2), 83-88.
- Riley, M., et al. Ahmed, S. y Locke, A. (2016). Common questions about ODD. *American family physician*, 93(7), 586-591.
- Salles, A.M.B. (2015). Dibujo en serie con niñas que presentan comportamiento OD en el aula. *Acta Colombiana de Psicología*, 18(2), 75-86. doi.org/10.14718/ACP.2015.18.2.7
- Schoorl, J., et al. (2017). Neurobiological stress responses predict aggression in boys with ODD/CD: a 1-year follow-up intervention study. *European child y adolescent psychiatry*, 26(7), 805-813. doi.org/10.1007/s00787-017-0950-x
- Wang, L.J., et al. (2018). Impact of drug adherence on ODD and CD among patients with ADHD. *The Journal of clinical psychiatry*, 79(5), 1-14. [doi.org/ 10.4088 / JCP.17m11784](https://doi.org/10.4088/JCP.17m11784)
- Wolff, J.C., et al. (2020). Feasibility of decision rule-based treatment of comorbid youth: A pilot randomized control trial. *Behaviour research and therapy*, 131, 1-8. doi.org/10.1016/j.brat.2020.103625

REMIDA EN LA FORMACIÓN REGGIANA: ESPACIO DE ENCUENTRO CREATIVO ENTRE LA INFANCIA Y LA SOSTENIBILIDAD MEDIOAMBIENTAL. LA EXPERIENCIA DEL PROYECTO RECREA⁴⁵

Carmen García Velasco

Instituto de Educación Secundaria Virgen de las Nieves, Granada

Magdalena Jiménez Ramírez

Universidad de Granada

Rocío Lorente García

Universidad de Granada

1. INTRODUCCIÓN

La Agenda 2030, establecida por la ONU para abordar los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), delimita la necesidad de promover acciones formativas, educativas y sociales que sensibilicen a los estudiantes, a la comunidad educativa y a la ciudadanía para promover un medio ambiente sostenible. De los diecisiete objetivos establecidos derivan actuaciones para que las universidades y los centros educativos, como instituciones clave, delimiten estrategias, objetivos y líneas de actuación que impulsen acciones socialmente responsables con el cuidado humano y del planeta.

La propia Universidad de Granada está sensibilizada con la Agenda 2030 mediante actuaciones en varias esferas de desarrollo. Como docentes, también cooperamos en la promoción de actividades comprometidas con el cuidado medioambiental y humano. Conforme a estas prioridades, describimos las líneas de trabajo desarrolladas desde el centro de reciclaje creativo ReMida, como un proyecto educativo, cultural y ético sensibilizado con la formación, la investigación y la reutilización creativa de los materiales de desecho, espacio que contribuye desde sus acciones a la sostenibilidad.

Es una iniciativa local impulsada desde Reggio Emilia pero desarrollada como un fenómeno global, que invita a la concienciación social, a la formación de profesionales de la educación y a promover acciones vinculadas al municipio y al

⁴⁵ Acción investigadora, formativa y de transferencia enmarcada en el proyecto *Education Strategies for Environmental Literacy* (EDUS4EL), código 2021-1-IT02-KA220-SCH-000027976, convocatoria de Proyectos ERASMUS Plus-2021-KA220-SCH-Cooperation Partnerships in School Education.

compromiso ético y social de la ciudadanía. Es una experiencia de glocalización, con una proyección internacional, que propicia la implementación de iniciativas sostenibles en otros contextos educativos.

La internacionalización de esta iniciativa se materializa en el proyecto ReCrea, en el Instituto de Educación Secundaria Virgen de las Nieves, que ejemplifica una propuesta de acción socioeducativa sensibilizada con la reducción, el reciclaje y la recreación educativa, creativa y artística de la infinidad de materiales de descarte derivados de los recursos que cotidianamente se utilizan, implicando a la infancia en el desarrollo de la acción.

2. REMIDA: PROYECTO CULTURAL PARA LA SOSTENIBILIDAD Y CONCIENCIACIÓN EDUCATIVA EN LAS ESCUELAS INFANTILES

ReMida, *Il Centro di Riciclaggio Creativo*, cuyo nombre alude al Rey Midas, constituye un espacio cultural creado en 1996 (<http://www.remida.org/>). Es una iniciativa del ayuntamiento de Reggio Emilia, gestionado por Reggio Children-Fundación Centro Loris Malaguzzi, en el que participan las escuelas infantiles de la ciudad educadora reggiana, conectando cultura, escuela y empresa (Beresaluce Díez, 2008). El centro ReMida es un proyecto con un enfoque educativo y ético, sensibilizado con el arte, la creatividad, la ecología, la sostenibilidad ambiental y la investigación a partir de los materiales de desecho de las industrias y fábricas del entorno, que promueve una cultura del reciclaje mediante la reutilización creativa y artística de los materiales, que les otorga otras posibilidades, usos y significados en el ámbito educativo (Vecchi, 2013). Por tanto, el objetivo está centrado en fomentar la creatividad e incrementar la conciencia ecológica (Gandini y Kaminsky, 2005).

Los materiales excedentes y/o defectuosos de la industria (alambre, tornillos, arandelas, papel, metal, madera, cuero, plástico, botellas, tapones, telas, vidrio, botones, hilo, carretes de bobinas, piezas tecnológicas y electrónicas,...) se recogen a través de IREN Emilia (empresa de recogida de residuos) y en el espacio ReMida los limpian, seleccionan y clasifican con la finalidad de organizarlos y prepararlos para ser utilizados en las escuelas infantiles reggianas mediante la creación de proyectos con diversos enfoques desarrollados en el atelier que atienden a las necesidades e inquietudes infantiles. El atelier es un “taller de arte” (Moss, 2017, p. xxxvii), que se concibe como un espacio para desarrollar la expresión artística mediante los materiales de desecho, desde un planteamiento que valora la relación entre las manos y el cerebro (Vecchi, 2004).

El *atelieristi* (tallerista), profesional con formación artística y/o artes visuales (Moss, 2017; Vecchi, 2013), estimula el uso del reciclaje como vía de aprendizaje y creatividad infantil mediante la utilización de los residuos industriales ya organizados, que los niños transforman a partir de su diálogo e imaginación. El reciclaje se interpreta como una creación artística, al prolongar la vida útil de los materiales y otorgarle una nueva identidad educativa. Los materiales son interpretados como recursos poéticos para desarrollar los lenguajes poéticos (Vecchi, 2013; Vecchi, 2010) que tienen niños y niñas, en alusión al poema de Loris Malaguzzi, *Los cien lenguajes del niño*, considerándose ReMida como el “dream place” de los niños (Gandini y Kaminsky, 2005, p. 6).

El espacio ReMida organiza programas de actividades escolares con las escuelas infantiles municipales de Reggio y promueve eventos en la ciudad. El *ReMida Day* (Ferraro y Giacomini, 2004) es un encuentro ciudadano celebrado en el mes de mayo con la finalidad de reflexionar y concienciar sobre las problemáticas del impacto ambiental, el uso reciclado de los materiales de desecho a través de talleres, performance y seminarios, junto con una feria de artículos usados (Piccinini, 2009), envolviendo a la ciudadanía, a las escuelas y asociaciones de la experiencia creada a partir de los materiales reciclados.

Esta orientación tiene una proyección internacional a través de otras realidades que comparten el valor del proyecto a través de la red ReMida, constituida por once centros en el mundo. Cada centro desarrolla, desde su especificidad, la promoción de la reflexión sobre los residuos y la necesidad del respeto hacia la ecología, planificando acciones culturales, medioambientales y educativas y propiciando colaboraciones entre la producción, la educación y la investigación.

ReMida recibe anualmente la visita de profesionales de la educación, artistas y personas interesadas en las formaciones que se imparten con la finalidad de conocer esta significativa experiencia reggiana, centrada en el reciclaje y en la reutilización de los materiales de desecho desde una perspectiva educativa y creativa. El centro apoya todo el proceso de producción, desde el diseño y la planificación, hasta la eliminación de los desperdicios y su reutilización, pensando en la necesaria formación y sensibilización educativa que contribuya a un medioambiente sostenible.

La internacionalización de la red ReMida y la formación que ofrece posibilita que esta experiencia se adapte para su desarrollo en otros contextos y centros educativos.

Es el caso del proyecto ReCrea, diseño inspirado en ReMida para su implementación en el centro granadino de Educación Secundaria Virgen de las Nieves, enmarcado dentro del programa ALDEA de la Junta de Andalucía.

3. EL PROYECTO RECREA: EXPERIENCIA DE REUTILIZACIÓN, EDUCACIÓN SOSTENIBLE Y RECICLAJE CREATIVO

Desde el Departamento de Educación Infantil, vinculado a la formación profesional de educadores infantiles, se implementa desde el año 2006 el proyecto ReCrea, que está centrado en la relevancia de la economía circular mediante el diseño, desarrollo e implementación de materiales desde talleres eco-educativos que promuevan la concienciación medioambiental. Los talleres diseñados por estudiantes del Ciclo Formativo de Grado Superior de Educación Infantil se implementan en cooperación con otros niveles y ámbitos educativos: grupos de Educación Secundaria, de Educación Primaria, en centros de Educación Infantil, con aulas hospitalarias, centros de menores, centros de formación de profesorado y universidad.

Los objetivos generales del proyecto ReCrea son los siguientes: Integrar y potenciar actuaciones medioambientales realizadas en el Instituto de Educación Secundaria; Reflexionar sobre el consumo responsable y desarrollar hábitos de clasificación y reciclaje; revisar, reparar y mejorar las condiciones del centro educativo para hacerlo más eficaz desde el punto de vista medioambiental; reutilizar los objetos antes de desecharlos definitivamente; y favorecer la relación y la cooperación entre diferentes niveles educativos, más allá de los límites del centro.

El proyecto se desarrolla en torno a tres ámbitos centrados en Reducir, Reciclar y ReCrear. Para cada uno de estos ámbitos, se proponen objetivos específicos. En cuanto a Reducir, se centra en conocer los hábitos de consumo, arreglar instalaciones, motivar a ciclistas y caminantes, respetar y disfrutar de la naturaleza, y hacer campañas de concienciación, utilizando recursos artísticos y mensajes creados por eco-artistas, como Crish Jordan (<http://www.chrisjordan.com/gallery/intolerable/#cellphones>), Planeta Tapón (<https://planetatapon.com/>), y Nómadas-espacios sensoriales (<https://nomadassensoriales.com/>).

En cuanto a reciclar, se pretende facilitar y concienciar sobre la separación de residuos en los espacios del centro, comprometer a los miembros de la comunidad educativa en el reciclaje de residuos. La intención de ReCrear es transformar

materiales en recursos didácticos para utilizarlos en actividades diversas, actuar en el centro y en cooperación con otros espacios para exponer nuestro trabajo y documentar las prácticas pedagógicas derivadas.

En el ámbito de la reducción, se reflexiona sobre el consumo responsable de recursos y productos, se revisan los consumos del centro y se proponen cambios, realizando tareas centradas en el diagnóstico medioambiental de necesidades de transformación mediante una ECO-auditoría, campañas de concienciación derivadas, arreglos de instalaciones, configuración de un parking para bicicletas-patinetes y la colocación de cargador solar, instalación de una estación meteorológica, trabajos en el eco-huerto escolar, identificación botánica de las zonas ajardinadas del centro, instalación y mantenimiento del riego por goteo, construcción del huerto de los objetos.

En el ámbito del reciclaje, se coopera en la separación de residuos y su colocación en contenedores municipales de desecho. Este trabajo se hace en colaboración con profesorado y alumnado para crear el hábito de reciclar los residuos y no sobrecargar las acciones del personal de limpieza. El profesorado se organiza para recoger y llevar al punto limpio desechos como tóner, pilas, papel, plástico, aceites usados... y el alumnado se compromete a vaciar las papeleras en los contenedores habilitados, previo un contrato de cooperación que el estudiantado debe firmar.

Sin embargo, no todos los residuos se depositan en los contenedores para ser reciclados. Algunos materiales de descarte se reutilizan, alargando su vida útil y estableciendo sobre los mismos una mirada divergente y una reorientación con finalidad educativa a través de ReCrea. El proyecto se desarrolla en la ‘casa de madera’, configurada como un espacio para recoger, crear un huerto con los objetos de desecho y propiciar un reciclaje creativo. De esta manera, se recogen, se transforman y se almacenan los materiales recuperados en recursos didácticos para realizar actividades diversas tales como títeres, cuentacuentos, experimentos con luz y sonido, diseño de provocaciones y talleres (Vega y Herrán, 2019), o cualquier otra actividad científico-artística derivada de la recreación de los materiales (Daly y Beloglovsky, 2014, 2016, 2018, 2019).

En el espacio de ReCrea las tareas están centradas en la recuperación de materiales y objetos, antes de desecharlos definitivamente, en la clasificación, ordenación y exposición para su uso como recurso educativo, en la creación de material didáctico para su implementación, así como en la exposición de los materiales elaborados y la

documentación del proceso de creación. El estudiantado del Ciclo Formativo de Educación Infantil diseña y realiza talleres para implementar con la infancia desde los materiales de desecho.

En el desarrollo de las actividades formativas del centro se utiliza material ReCrea, atendiendo a tres argumentaciones. La primera, se identifica con una razón ecológica, con la finalidad de alargar la vida de los objetos antes de desecharlos definitivamente, reduciendo así el consumo de materiales. La segunda, atiende a una razón creativa, mediante el uso de metodologías educativas que rompen los límites del trabajo individual en formato papel/ordenador/Tablet para centrarse en el desarrollo de un trabajo cooperativo. La última, responde a una razón cognitiva, pues se resuelven problemas como, por ejemplo, mantener el equilibrio en una construcción, el encaje de piezas, idear la formación en distintos formatos con la utilización de las piezas de desecho, en la idea de deconstruir, reconstruir y coconstruir en la creación de conocimiento, aspectos característicos de la filosofía educativa reggiana (Moss, 1999; Dahlberg, Moss y Pence, 2005).

Para la construcción del material didáctico partimos de algunas consideraciones medioambientales como, por ejemplo, respetar el color inicial del material y no pintarlo encima, engarzar, enganchar o clavar antes que pegar, y crear materiales duraderos mejor que de usar y tirar, a fin de alargar la vida de este material. Las obras son efímeras, se descomponen y el material se vuelve a utilizar en otros talleres.

Algunos de los ejemplos de creación e implementación con material ReCrea son talleres de marionetas con botellas, tapones y telas recicladas, o elaboración de marionetas para cuentacuentos, diseño de zonas para el juego simbólico, castillos con restos de embalajes, sellos con piezas mecánicas y tapones, fabricación de instrumentos musicales. Otras actividades tienen como finalidad la construcción de mosaicos y mándalas (Vega y Herrán, 2019), además de trabajar desde el Land Art (<https://rz100arte.com/arte-ninos-land-art-crear-la-naturaleza/>), corriente de arte contemporáneo que atiende a la creación de obras de arte con elementos de la naturaleza.

Con la reutilización de los materiales creamos juguetes para el razonamiento lógico, trabajamos con la luz mediante la construcción de cámaras oscuras, caleidoscopios y periscopios, construcciones con maderas y luz, instalación con CDs y sombras de colores. La luz, como una cualidad inmaterial del ambiente, interactúa con otros

elementos sensoriales como olores, sonidos, música, color, intensidad, gradación, transparencia, elementos que se transforman según las horas del día y/o según la climatología existente. La luz “es una materia que se presta, con placer, a acompañar los viajes de la imaginación” (Vecchi, 2001, p. 73).

Preparamos espacios de construcción con diferentes materiales naturales y recuperados como maderas, cintas de vídeo, cintas magnetofónicas, CDs, piezas mecánicas, baterías, residuos electrónicos, entre otros. En este sentido, contribuimos a la creación de obras artísticas a partir de piezas clasificadas de los dispositivos tecnológicos y/o electrónicos, propiciando que se relacionen el arte, la educación y la creatividad, prolongando la vida útil de los materiales. Esta orientación educativa, centrada en el tratamiento de recursos y la reutilización de piezas derivadas de la tecnología, aparatos eléctricos y electrónicos, se basa en experiencias tales como las presentadas en el Blog Basurillas (<http://www.basurillas.org/>) y la propia experiencia del Virgen de las Nieves sobre reciclaje de material electrónico (<http://recrea-reciclajecreativo.blogspot.com/>).

Esta experiencia vinculada al reciclaje creativo, a la formación y a la documentación de los procesos educativos se amplía con la mirada de un artista que participa en algunas actividades formativas para conocer obras de arte enfocadas en el trabajo artístico, atendiendo al uso de materiales reciclados, al cuidado del ambiente, a la reutilización creativa de los materiales de descarte, posibilitando el uso de los cien lenguajes como forma de aprender y comunicar, en alusión al metafórico poema de Malaguzzi (Malaguzzi, 1996; Edwards, Gandini y Forman, 2012).

La experiencia ReCrea se muestra a través del proceso de documentación, entendido como una herramienta pedagógica para contribuir al diálogo, la confrontación, el análisis, el debate y la reflexión entre los miembros de la comunidad educativa respecto de la explicación narrativa de las experiencias desarrolladas (Davoli, 2011). Las actividades son registradas en forma de libros narrativos, folletos explicativos de los talleres, códigos QR de documentación gráfica de cada taller, difusión en el blog ReCrea, exposiciones, artículos de divulgación y conferencias. La documentación ofrece “una huella visual, un procedimiento que apoya el aprendizaje y la enseñanza, haciéndolo recíproco, así como visible y compartido” (Rinaldi, 2011, p. 126).

4. CONCLUSIONES

El desarrollo de acciones educativas comprometidas con el cuidado medioambiental es clave en un contexto social que demanda actuaciones respetuosas para un planeta ecológico y sostenible. Los ODS de la ONU y la prioridad de establecer un nuevo contrato social para la educación enfatizan la relevancia del rol que las instituciones y la comunidad educativa desempeñan en pro de la acción para la sensibilización y el compromiso de los profesionales de la educación sobre estas estrategias para un desarrollo humano sostenible, implicando activamente a la infancia.

De todas las orientaciones establecidas, el reciclaje constituye una línea de acción educativa e investigadora clave para formar y concienciar sobre la sostenibilidad humana y ambiental desde los centros educativos. En este sentido, la propuesta internacional de ReMida nos posibilita conocer sus directrices y ámbitos de actuación desde el prisma del compromiso con la ecología, la educación, el arte y la creatividad, a partir de la reutilización de materiales de desecho, otorgando otras posibilidades para la acción educativa y la investigación.

El bagaje de esta experiencia de Reggio Emilia favorece el desarrollo de proyectos considerando los fundamentos básicos de ReMida. El proyecto ReCrea emana de estos principios e implementa acciones relacionadas con la reducción, el reciclaje y la recreación de los materiales de desecho, atendiendo a razones de tipo ecológico, creativo y cognitivo. La reutilización de los materiales de desecho y de las piezas sueltas permite generar talleres para fomentar la creatividad y otorgarles una función educativa. La versatilidad de los diferentes materiales conciencia sobre la prioridad de repensar sobre los residuos que generamos y la reutilización de los mismos, en un contexto planetario que está demandando cambios en el comportamiento del ser humano.

5. REFERENCIAS

Beresaluce Díez, R. (2008). *La calidad como reto en las escuelas de educación infantil al inicio del siglo XXI. Las escuelas de Reggio Emilia, Loris Malaguzzi, como modelo a seguir en la práctica educativa* [Tesis Doctoral]. Universidad de Alicante.

https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/11273/1/tesis_Rosario_Berasaluce.pdf

Dahlberg, G., Moss, P. y Pence, A. (2005). *Más allá de la calidad en educación infantil: perspectivas posmodernas*. Graó.

- Daly, L. y Beloglowsky, M. (2014). *Loose Parts: Inspiring Play in Young Children*. Redleaf Press.
- Daly, L. y Beloglowsky, M. (2016). *Loose Parts 2: Inspiring Play with Infants and Toddlers*. Redleaf Press.
- Daly, L. y Beloglowsky, M. (2018). *Loose Parts 3: Inspiring Culturally Sustainable Environments*. Redleaf Press.
- Daly, L. y Beloglowsky, M. (2019). *Loose Parts 4: Inspiring Family Engagement*. Redleaf Press.
- Davoli, M. (2011). Documentar los procesos, recoger señales. En Red Territorial de Educación Infantil de Cataluña (Eds.), *Documentar la vida de los niños y las niñas en la escuela* (pp. 15-26). Octaedro-Rosa Sensat-Reggio Children.
- Edwards, C., Gandini, L. y Forman, G. (2012). *The Hundred Languages of Children. The Reggio Emilia Experience in Transformation*. Praeger.
- Ferrari, A., Giacopini, E (2004). *REMIDA Day*. Reggio Children.
- Gandini, L. & Kaminsky, J.A. (2005). REMIDA, The Creative Recycling Center in Reggio Emilia: An interview with Elena Giacopini, Graziella Brighenti, Arturo Bertoldi & Alba Ferrari. *Innovations in Early Education: The International Reggio Exchange*, 12(3), 1-13.
- Malaguzzi, L. (1996). *Los cien lenguajes de la infancia*. Rosa Sensat.
- Moss, P. (1999). Más allá de la cuestión de la calidad. *Infancia: Educar de 0 a 6 años*, 55, 32-37.
- Moss, P. (2017). Introducción. En P. Cagliari, M. Castagnetti, C. Giudici, C. Rinaldi, V. Vecchi & P. Moss (Eds.), *Loris Malaguzzi y las escuelas de Reggio Emilia: una selección de textos y discursos de 1945 a 1993* (pp. xxix-xlvi). Morata-MEC.
- Piccinini, S. (2009). Contexto. En J.M. Osoro & M.O. Meng (Coords.), *Reggio Emilia, educación infantil, 0-6 años* (pp. 23-55). PubliCan.
- Rinaldi, C. (2011). *En diálogo con Reggio Emilia: escuchar, investigar y aprender*. Red Solare-Regio Children-Grupo Editorial Norma.
- Vecchi, V. (2001). La luz; pensamientos, imaginarios y exploraciones. *Cuadernos de Pedagogía*, 307, 67-73.
- Vecchi, V. (2004). Las raíces múltiples del conocimiento. *Infancia en Europa. Revista de una Red de Revistas Europeas*, 04.6, 29-34.
- Vecchi, V. (2010). Poética dell'apprendimento. En Reggio Emilia (Eds.), *Una città, tanti bambini. Memorie di una storia presente* (pp. 146-151). Reggio Children.
- Vecchi, V. (2013). *Arte y creatividad en Reggio Emilia. El papel de los talleres en la educación infantil y sus posibilidades*. Editorial Morata.
- Vega, P. y Herrán, M. (2019). *Piezas sueltas. El juego infinito de crear*. Litera.

LA BÚSQUEDA DEL BIENESTAR A TRAVÉS DE LA EDUCACIÓN HOLÍSTICA: ESCUELA Y FAMILIA COMO FACILITADORES DEL BUEN TRATO A LA INFANCIA Y ADOLESCENCIA

Carmen Fernández-Estébanez

Universidad de Oviedo

Lucía Álvarez-Blanco

Universidad de Oviedo

1. INNOVACIÓN EN EDUCACIÓN DESDE UNA VISIÓN ALTERNATIVA

La sociedad contemporánea del siglo XXI se encuentra inmersa en cambios significativos en los ámbitos social, económico, cultural y relacional. Estas transformaciones impactan directamente en los entornos familiares, y por ende, en los sistemas educativos. Conscientes de las influencias sociales, en una época en la que la realidad se “resquebraja y muestra grietas que abren en ella las diferentes crisis” (Martínez-Bonafé y Regero, 2021, p. 72), determinadas familias y agentes socioeducativos están cooperando en la promoción de proyectos educativos alternativos que facilitan un desarrollo integral de niños, niñas y adolescentes. Asimismo, en ellos se sensibiliza en la gestación de sociedades respetuosas y humanizadas, que facilitan “una convivencia armoniosa” (Paz, 2017, p. 690).

En su apuesta, estos centros son concebidos como espacios para el descubrimiento en los que se brinda una educación innovadora (Carbonell, 2015), no circunscrita únicamente a transmitir y asimilar conocimientos reproduciendo el proceso de enseñanza-aprendizaje desplegado por el sistema educativo imperante. Su contexto socioeducativo permite adaptar las propuestas formativas a las realidades específicas de los discentes, perseverando en atender sus necesidades físicas, cognitivas, socioemocionales y espirituales, partiendo del beneficio que reporta el tiempo de cortesía a la diferencia, desde la inclusión y la diversidad. Lo expuesto responde a la aspiración de contribuir a la formación de una ciudadanía participativa y comprometida en la promoción del bienestar comunitario. Consecuentemente, la educación innovadora alternativa ha gestado escenarios transformadores socioeducativos en los que se educa “en”, “por” y “para” la vida (Fernández-Estébanez y Álvarez-Blanco, 2023) desde los principios de equidad, sostenibilidad y convivencia para la paz.

En suma, en este capítulo se aspira a evidenciar la educación holística como promotora del bienestar individual y social, especialmente en las etapas de la infancia y la adolescencia, desde la escuela y la familia.

2. EDUCACIÓN HOLÍSTICA: HERRAMIENTA EN BÚSQUEDA DEL BIENESTAR DE LA INFANCIA Y LA ADOLESCENCIA

Por una parte, la familia es el primero y fundamental contexto en el desarrollo integral de sus miembros (Álvarez-Blanco y Fernández-Estébanez, 2022). Cada núcleo familiar adopta dinámicas de convivencia diferentes, incluso patrones muy diversos y/o dispares, de ahí que no existe una estructura única válida ni un modelo ideal. En el hogar, los adultos desempeñan roles esenciales a la hora de ejercer la maternidad y la paternidad, de modo que su buen hacer proporcione un ambiente seguro y de apoyo para el desarrollo pleno y saludable de la prole. Esto entraña brindar atención, cuidado y protección, así como la adquisición de aprendizajes competenciales y axiológicos. Y es desde el ejercicio de la parentalidad positiva (Rodrigo et al., 2015) que los progenitores transmiten valores, creencias y conocimientos trascendentales para el desarrollo óptimo de sus hijos e hijas, pues en ese escenario convivencial de aprendizajes recíprocos los miembros de la familia se forman como individuos integrales y únicos.

Por otra parte, el sistema educativo tiene por delante el lance de impulsar una enseñanza que vaya más allá de capacitar académicamente a los discentes, satisfaciendo, en consecuencia, sus necesidades desde una perspectiva ontológica. Este desafío implica el desarrollo de competencias en el estudiantado que les permitan tener tanto conciencia y gestión de sí mismos, de sí mismos, de sus congéneres como la capacidad de establecer relaciones humanas sanas. Así pues, en este proceso de enseñanza-aprendizaje se busca trascender únicamente el aspecto intelectual y mediante la educación holística (Ramírez, 2020) promover la formación del alumnado en la búsqueda de su bienestar personal y comunitario.

Consecuentemente, la escuela, conocedora de los beneficios de la educación integral, promueve un engranaje de cooperación con las familias, que tiene por reto la transformación de la sociedad desde la educación en positivo y el ejercicio de la parentalidad positiva (Fernández-Estébanez y Álvarez-Blanco, 2022). Cabe reseñar que, estos principios educativos holísticos y ecosistémicos, son la base vertebradora de la educación alternativa; es decir, de los proyectos innovadores alternativos ya mencionados en el epígrafe anterior.

2.1. Educación y parentalidad en positivo: principales herramientas para el desarrollo integral de la infancia y adolescencia

Al hilo de lo comentado, cabe hacer especial mención a las principales competencias que entraña una educación holística y, especialmente, a las habilidades derivadas del desarrollo socioemocional de sus protagonistas, los menores, como es el caso de la autoconciencia, autonomía, empatía, comunicación efectiva, autorregulación emocional y la resolución de conflictos (Martínez, 2023). Seguidamente, en la Tabla 1, se mencionan los aspectos significativos que emergen de la educación integral en positivo y los efectos que reportan en el bienestar de la infancia y la adolescencia.

Tabla 1. La educación holística y sus bondades.

Habilidades	Destrezas en los menores
1. Creativas y de pensamiento crítico	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Resolución de problemas, concebidos, globalmente, como oportunidades ✓ Desarrollo de habilidades de pensamiento crítico ✓ Toma de decisiones ✓ Hallazgo de soluciones
2. Aprendizajes activos	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Destreza ✓ Cooperación ✓ Comprensión de la realidad
3. Adaptabilidad a necesidades individuales	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Intereses, habilidades y estrategias que maximicen el potencial desde el respeto al proceso de desarrollo individual ✓ Tiempo de desenvolvimiento que respete la individualidad y el ritmo en la adquisición de habilidades y conocimiento.
4. Capacitación para el mundo real	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Competencias y habilidades sociales que faciliten la vida en sociedad
5. Emocionales	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Interpersonales: autoconocimiento y autogestión ✓ Intrapersonales: facilitadoras de la convivencia ✓ Colaboracionismo ✓ Bienestar propio y social
6. Comunicativas	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Afectiva y efectiva ✓ Escucha activa
7. Motivacionales y de compromiso	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Participación activa o proactiva desde el interés individual ✓ Actividades estimulantes: aliciente intrínseco ✓ Compromiso con el proceso de aprendizaje-enseñanza individual y grupal

Fuente: Elaboración propia

Consecuentemente, los aspectos señalados en la Tabla 1 dan cumplimiento a ciertos Objetivos de Desarrollo Sostenible (Organización Naciones Unidas, 2015), pues garantizan una vida desde una educación de calidad e integral que facilita

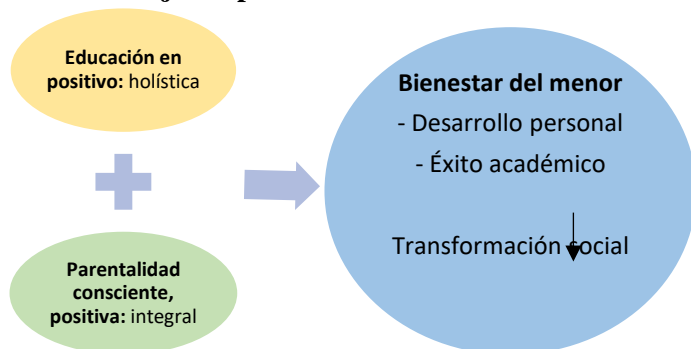
oportunidades de aprendizaje para todos y que, por ende, promueve el bienestar global y común independientemente de la edad o la diversidad.

Asimismo, conviene señalar que los estándares y las directrices del ejercicio de la parentalidad consciente aportadas desde la investigación científica (Álvarez-Blanco y Fernández-Estébanez, 2022; Cárdenas y Schnettler, 2015) están también reflejadas en la tabla precedente, caso de:

- La autoconciencia, la reflexión de las emociones y los patrones de crianza: evitando respuestas automáticas e impulsivas.
- Autorreflexión y crecimiento personal: facilitando una evolución en la relación con la descendencia.
- Conexión emocional sólida con las hijas e hijos: promueven apoyo emocional y seguridad.
- Escucha activa: comunicación positiva y comprensión empática de las necesidades y sentimientos de los hijos e hijas.
- Respeto mutuo y ausencia de violencia física, psicológica, sexual o verbal.
- Enseñanza de habilidades para la vida que les permitan enfrentarse autónomamente a los desafíos de ésta, confiando en su valía propia.
- Establecimiento de límites claros y expectativas adecuadas según el momento y desarrollo evolutivo y la individualidad del menor.

Por tanto, cabe destacar que existe un consenso en afirmar que el trabajo realizado desde los centros escolares en los que se cuenta con el trabajo cooperativo de las familias, y muy especialmente el desarrollado en los proyectos que se vertebran atendiendo la individualidad y las necesidades del menor, así como los procesos formativos continuados de todos los miembros integrantes de la comunidad educativa -caso de los proyectos educativos innovadores-, reportan un impacto positivo en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto no sólo se traduce en el éxito académico, sino lo que es más significativo, en el desarrollo personal del menor dentro de cada uno de sus núcleos de pertenencia, lo que facilita una transformación social (Fernández-Estébanez y Álvarez-Blanco, 2023), tal y como se aprecia en la Figura 1.

Figura 1. Trabajo cooperativo ecosistémico: bienestar del menor.



Fuente: Elaboración propia.

En consonancia con esta breve revisión teórica, desde la Universidad de Oviedo se está implementando actualmente una investigación sobre la educación en positivo y el ejercicio de la parentalidad consciente y positiva contextualizada en tres proyectos ubicados en el Principado de Asturias (España).

3. OBJETIVO DE INVESTIGACIÓN

El propósito de este estudio, enfocado en iniciativas educativas en los márgenes, que no marginales (Contreras y Arnáus, 2021), radica en comprender el bienestar de los menores a través del desarrollo holístico facilitado por los agentes socioeducativos de su entorno, es decir, los docentes y la familia.

4. MÉTODO

4.1. Participantes

Por un lado, se ha contado con la participación de familias y acompañantes de dos cooperativas educativas sin ánimo de lucro: Andolina⁴⁶, situada en Gijón, y La Quinta⁴⁷ Texu⁴⁷, ubicada en Oviedo. Estos proyectos llevan operativos desde hace más de 10 años, ofreciendo educación en las etapas de Educación Infantil y Primaria. Recientemente, el proyecto de Oviedo ha ampliado su oferta en la promoción de la Educación Secundaria.

⁴⁶ <https://colegioandolina.org/>

⁴⁷ <https://www.colegiolaquintaltexu.org/>

Por otro lado, profesionales del ámbito socioeducativo con conocimientos en diversas disciplinas y pedagogías alternativas, principalmente en el enfoque *Montessori*, han fundado el colegio Currusquinos Montessori⁴⁸ en Gijón. Este colegio cubre un amplio rango de edades: etapa de nido o crianza (desde 8 meses), Educación Infantil y etapa de Primaria -Taller I- hasta los 9 años. El objetivo del centro es expandirse y ofertar todo el ciclo educativo de Primaria -Taller II- y Secundaria.

En total, han participado 10 acompañantes/guías: 40% proveniente de Andolina, 20% de La Quinta¹ Texu y 40% de Currusquinos. En cuanto a los padres y madres, han participado 37, distribuyéndose como sigue de la siguiente manera: un 35% ligados a en Andolina, un 33% en a La Quinta¹ Texu y un 32% en a Currusquinos.

4.2. Diseño metodológico

La investigación se ha llevado a cabo utilizando un diseño basado en una metodología de estudio de campo *ex post facto* que combina los enfoques interpretativo y positivista.

Desde la técnica de encuesta se han diseñado *ad-hoc*, dos cuestionarios como instrumentos de recogida de información. Primeramente, el "*Cuestionario de valoración familiar sobre experiencias en proyectos educativos alternativos*" consta de 159 acciones distribuidas en 8 dimensiones y 11 preguntas abiertas. Para continuar, el "*Cuestionario de valoración de los docentes-acompañantes-guía sobre experiencias en proyectos educativos alternativos*", con 172 acciones agrupadas en 8 dimensiones y 8 preguntas abiertas. En ambos cuestionarios se ha empleado una escala de respuesta tipo Likert con cuatro opciones: (1) Casi nunca, (2) A veces, (3) Casi siempre y (4) Siempre.

Dado el alcance limitado de este trabajo, el estudio se centra en la selección y análisis de una pregunta abierta del cuestionario dirigido a las familias *¿Cómo definiría el concepto de parentalidad positiva?* y otra del correspondiente a acompañantes-guía *¿Cómo definiría la educación en positivo?*

A partir de las respuestas textuales recopiladas, se realizó un análisis de contenido que permitió, a posteriori, categorizar la información y cuantificarla.

⁴⁸ <https://currusquinos.com/>

5. RESULTADOS

Es relevante resaltar que la información aportada por las familias y los acompañantes-guía ha sido de gran valor para este estudio. A pesar de las limitaciones de esta comunicación, se procederá a presentar una síntesis de los principales hallazgos y, con ello, una visión general y comprensiva de los constructos investigados.

Por un lado, de las familias que han aportado el concepto de “parentalidad positiva”, sobresale que un 84% valora que el *acompañamiento* y el *apego* son prioritarios en la crianza (amor, tiempo compartido, entorno seguro y preparación para el entorno), por delante del *respeto a las necesidades del menor* (curiosidad y experiencias propias) asunto que igualmente se encuentra señalado dentro de los grandes retos a encarar desde la responsabilidad del rol como madres y padres, representando por un 74% de los sujetos. Además, este concepto se asocia desde el núcleo familiar con la *educación emocional* (54%) y el desarrollo de la *autonomía*, en un 44% de los encuestados, pues ambas cuestiones reportan beneficios en la convivencia. Esto, junto con la presencia de *límites* promueven unas interacciones respetuosas y constructivas en el hogar, práctica que para el 42% de los progenitores resulta determinante.

Por su parte, consultados los docentes sobre la expresión “educación en positivo”, se advierten dimensiones similares a las obtenidas en las familias. Se ha corroborado primeramente que la naturaleza intrínseca de este proceso de enseñanza y aprendizaje está alejado en un 95% de comportamientos que deriven hacia el *conductismo* por parte de quien acompaña al alumnado, para promover así el hallazgo, la toma de decisiones, la creatividad,... Asimismo, para los agentes socioeducativos escolares, el *acompañamiento* y el *respeto a las necesidades e intereses* de los educandos han sido señalados en un 82% de las ocasiones, seguidos de la *educación emocional* (64%) como herramienta clave y finalidad educativa. Del mismo modo, el profesorado destaca el establecimiento de *límites* con un 60% como fuente y estrategia de convivencia positiva y de reconocimiento de las necesidades inter e intrapersonales.

6. CONCLUSIONES

La conclusión más inmediata para señalar es que, tanto las prácticas parentales como las desarrolladas en el ámbito escolar demandan una atención integral que facilite

los procesos de acompañamiento, crianza y educación, así como de formación y educación. Desde los proyectos educativos no hegemónicos se considera que la educación holística es la herramienta que reconocerá y orientará a los individuos en su proceso de enseñanza-aprendizaje y facilitará además, su integración exitosa en una sociedad más humanista e inclusiva.

Por tanto, se corrobora que la relación y colaboración entre la familia y la escuela promueve el bienestar del menor gracias a una comunicación frecuente, fluida y cercana entre ambas instituciones, así como una convivencia positiva y una calidad educativa que redundan en el bienestar sociocomunitario y personal del menor.

Finalmente, este trabajo evidencia que quienes apuestan y facilitan una formación holística muestran una favorable cooperación ecosistémica al compartir experiencias, intereses y aspiraciones educativas comunes que contribuyen a un enriquecimiento y crecimiento mutuo que redundan en beneficio del mundo diverso de nuestro presente y futuro: la infancia y adolescencia.

7. REFERENCIAS

- Álvarez-Blanco, L. y Fernández-Estébanez, C. (2022). Evaluación de la competencia parental percibida en la intervención con familias desde el enfoque de la Parentalidad Positiva. En A. S. Jiménez, M. Vergara, E. M. Rainha, R. S. Chacón, C. J. Castro, M. A. Martín, J. Cáceres, A. Pantoja, L. Herrera y M^a. T. Perandones (Coords.), *Participación, Innovación y Emprendimiento en la Escuela* (pp. 744-750). Dykinson.
- Carbonell, J. (2015). *Pedagogías del siglo XXI. Alternativas para la innovación educativa*. Octaedro.
- Cárdenas A. y Schettler, E. (2015). Reflexiones en torno a las competencias parentales. Una propuesta de definición operacional. *Revista Chilena de Derecho y Ciencia Política*, 6(1), 35-51. <https://doi.org/10.7770/RCHD-YCP-V6N1-ART887>
- Contreras, J. y Arnaus, R. (2021). En los márgenes. La educación alternativa como apertura pedagógica. En J. Feu, X. Besalú y J. M. Paludàrias (Coords.), *La renovación pedagógica en España. Una mirada crítica y actual* (pp. 110-137). Morata.
- Fernández-Estébanez, C. y Álvarez-Blanco, C. (2022). La educación y la parentalidad consciente-positiva: herramientas de protección integral de la infancia. El caso del Principado de Asturias. En A. S. Jiménez, M. Vergara, E. M. Rainha, R. S. Chacón, C. J. Castro, M. A. Martín, J. Cáceres, A. Pantoja, L. Herrera y M^a. T.

- Perandones (Coords.), *Participación, Innovación y Emprendimiento en la Escuela* (pp. 484-490). Dykinson.
- Fernández-Estébanez, C. y Álvarez-Blanco, L. (2023). La esencia de las comunidades de aprendizaje en los proyectos educativos alternativos: búsqueda de la transformación social. En A. Payà (Coord.), *Educaciones alternativas y en los márgenes* (pp. 153-175). Tirant Lo Blanc (en prensa).
- Martínez-Bonafé, J. y Rogero J. (2021). El entorno y la innovación educativa. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(4), 71-81. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.4.004>
- Martínez, L. (2023). Pedagogía con corazón: el aprendizaje socioemocional con el modelo HEART in Mind. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar*, 3(2), 13-34. <https://doi.org/10.48102/rieeb.2023.3.2.53>
- Organización Naciones Unidas. (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. Resolución aprobada por la Asamblea General el 25 de septiembre de 2015. <https://sdgs.un.org/es/2030agenda>
- Paz, S. (2017). La deshumanización de la sociedad. *Razón y Palabra*, 21(4), 688-697.
- Ramírez, M. L. (2020). Educación holística como Pedagogía para el siglo XXI. *Ethos Educativo, Revista de Ciencias de la Educación*, (55), 197-202.
- Rodrigo, M^a. J., Máiquez, M^a. L., Martín, J. C. y Rodríguez, B. (2015). La parentalidad positiva desde la prevención y promoción. En Rodrigo, M^a. J. (Coord.), *Manual práctico de parentalidad positiva* (pp. 25-43). Síntesis.

AVENTURA MATEMÁTICA: PROPUESTA DIDÁCTICA CON CAJAS DE APRENDIZAJE DESDE LA NEUROEDUCACIÓN Y LA DISCIPLINA POSITIVA

Estrella Santos Martín

Universidad Pontificia de Salamanca

María Teresa Del Moral Marcos

Universidad Pontificia de Salamanca

1. INTRODUCCIÓN

Aunque la educación ha sido uno de los principales pilares fundamentales en la sociedad, actualmente se está notando un aumento bastante considerable sobre la concienciación acerca de su importancia y valor.

La sociedad comienza a otorgar el verdadero reconocimiento que merece como institución crucial para el desarrollo integral tanto individual como colectivo, aunque aún queda mucho camino que recorrer. Este aumento en la importancia del sistema educativo puede atribuirse a factores como cambios culturales y sobre todo tecnológicos que han modificado las formas tradicionales de aprendizaje, las cuales poco a poco se van quedando cada vez más obsoletas.

En las aulas hay estudiantes que se están desarrollando y que estarán directamente condicionados en su vida adulta a través de las experiencias que vivan en gran medida dentro del sistema educativo, por ello también es de considerar que la educación emocional debe ser otro de los pilares con lo que se debe trabajar dentro de las aulas. Como dice Mora (2019), sin emoción faltarían la curiosidad, la atención y la memoria necesarias para el aprendizaje.

Dentro de la educación, las emociones poseen una función muy significativa para un buen desarrollo de los estudiantes y que estos lleguen a ser adultos resilientes capaces de enfrentarse a cualquier situación.

Según Cueva et al. (2023, p. 316) la neuroeducación integra “conceptos de la neurociencia, psicología y educación”. La neuroeducación es una nueva forma de visionar la educación tal y como se ha mostrado hasta el momento, que se basa en la aplicación de conocimientos y técnicas de la neurociencia para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje (Guerrero, 2023).

Méndez García et al. (2019) señalan que cada cerebro es diferente y aprende de forma distinta, por lo que es necesario atender a las diferencias individuales para conseguir un aprendizaje más significativo y eficaz.

Esta disciplina sirve para examinar las secuelas que los procesos de enseñanza-aprendizaje dejan en el cerebro examinando al individuo con los datos aportados y el modo en el que actúa el individuo desde la vertiente comportamental y desde la neurobiología (Moya, 2023). Mora (2019, p.29) señala lo siguiente sobre la Neuroeducación:

Neuroeducación es tomar ventaja de los conocimientos sobre cómo funciona el cerebro, integrados con la psicología, la sociología y la medicina en un intento de mejorar y potenciar tanto los procesos de aprendizaje y memoria de los estudiantes como enseñar mejor en los profesores.

A través de la neuroeducación y sus estudios se ha demostrado que la disciplina positiva en un enfoque educativo que se basa en el respeto mutuo, la cooperación y la responsabilidad compartida en lugar de normas y castigos (Moya, 2023).

Gorritxo (2017) realizó un estudio para promover relaciones respetuosas en el aula a través de la Disciplina Positiva verificó que, al fomentar el desarrollo de las habilidades sociales y emocionales en los estudiantes, se crea un entorno en el que los alumnos y alumnas pueden sentirse seguros y motivados para aprender.

La disciplina positiva se enfoca en utilizar un conjunto de principios y herramientas para cultivar habilidades socioemocionales saludables. A través de su práctica, la disciplina positiva busca fomentar relaciones basadas en el respeto mutuo (Siegel y Bryson, 2018).

La educación no solo trata de adquirir conocimientos y habilidades, sino también de desarrollar competencias emocionales y sociales. A través de la neuroeducación se explora cómo el cerebro procesa la información y cómo influye en el aprendizaje y la memoria del ser humano (Bisquerra, 2003).

La unión de educación y emoción son fundamentales para un aprendizaje significativo, para un bienestar emocional y éxito en la vida (García, 2012). La inteligencia emocional se refiere a la capacidad de una persona para comprender, estimar y regular sus emociones y las de los demás. Esto implica tener un

conocimiento profundo de las emociones y ser capaz de regularlas para favorecer el desarrollo óptimo tanto emocional, como intelectual (Yáñez y Valdés-León, 2020).

Según Mora (2019), las emociones juegan un papel fundamental en el aprendizaje y la memoria. Las emociones encienden y mantienen la curiosidad y la atención, lo que aumenta el interés por descubrir cosas nuevas. Además, las emociones “sirven para almacenar y evocar memorias de manera más efectiva” (Mora, 2019, p.70). Cualquier experiencia nueva que esté asociada a un episodio emocional, ya sea de placer o dolor, permitirá un mejor recuerdo de lo sucedido siendo igual con los procesos de aprendizaje (Guerrero, 2022; 2023). Los conceptos abstractos creados por el cerebro están impregnados de emoción en lugar de ser independientes a ella (Guerru, 2023).

Para lograr esto es importante considerar que se pueden aprender las emociones a través de la interacción en el entorno escolar siendo necesario que los docentes estén involucrados en este proceso de conciencia y regulación emocional (Del Moral et al., 2022; Romera, 2022), así como utilizar metodologías adecuadas que favorezcan un aprendizaje activo, significativo, atractivo y eficaz (Del Moral et al., 2022; Delors, 1996; Gleason et al., 2011; Lombardi y Shipley, 2021; Palloan et al., 2021).

En este sentido, la utilización de metodologías activas, como la gamificación, permiten aumentar la motivación y el rendimiento académico (e.g., Prieto-Andreu et al., 2022). Márquez y García-Pérez (2022, p.113) definen la metodología activa como:

(...) aquella que sitúa al alumnado en el centro de la intervención pedagógica, dándole la oportunidad de desempeñar un papel activo en la construcción de su propio proceso de aprendizaje, donde no solo adquiere los contenidos planificados, sino también donde es capaz de aplicar todas sus habilidades, destrezas, técnicas, procedimientos, procesos o actitudes de forma que le permita resolver problemas transferibles a la vida real y el desarrollo de las competencias clave y las habilidades necesarias para el crecimiento personal y la plena participación en la sociedad actual.

Teniendo en cuenta la importancia de la neuroeducación y la educación emocional en el aula, el objetivo principal de este trabajo es diseñar e implementar una propuesta didáctica con cajas de aprendizaje basada en la neuroeducación y la disciplina positiva.

Igualmente se aspira a que los docentes cada vez sean más conocedores de como la neuroeducación está conectada con las diferentes materias que se imparten en los centros educativos y les genere a los mismos esa motivación por seguir aprendiendo más sobre el funcionamiento de uno de los órganos principales del cuerpo humano, el cerebro, y sus procesos cognitivos sobre todo en las etapas de la infancia y adolescencia.

Por último, se pretende hacer ver a los docentes que hay muchas formas de llevar al aula diferentes metodologías, como la situación de aprendizaje expuesta a continuación, con las que el alumno o alumna pueda adquirir de una manera más significativa sus conocimientos y se consiga la motivación de los estudiantes dentro de la escuela.

2. MÉTODO

Se trata de una propuesta didáctica con la que se va a trabajar en el aula que está basada en la resolución de retos para poder asimilar de una manera más efectiva los conocimientos matemáticos. Esta propuesta de aprendizaje sigue la metodología conocida como Cajas de Aprendizaje (Pedregal y Sánchez, 2023) las cuales nacen con el objetivo de poder conseguir aportar una respuesta al currículo educativo actual.

Existen otras experiencias previas con el uso de cajas como medio de aprendizaje (e.g., Hardiansyah & Wahdian, 2023; Prastikawati et al., 2020). Prastikawati et al. (2020) la denominan “caja de tarjetas misteriosas” o “caja misteriosa”. La caja misteriosa es un recurso que combina juegos educativos. Se trata de una pequeña caja, capaz de atraer la atención de los estudiantes dado que se considera un elemento nuevo o extraño, que se utiliza para aprender. Se trata de una alternativa que motiva al alumno para que esté más activo en las actividades de aprendizaje. Hardiansyah y Wahdian (2023) señalan que la caja de tarjetas misteriosa es un medio de aprendizaje utilizado por el profesor para transmitir material que los alumnos aceptan fácilmente, de modo que el aprendizaje es más significativo. En la propuesta de Hardiansyah y Wahdian (2023), la caja misteriosa estaba diseñada para ayudar a los alumnos a comprender el proceso del ciclo del agua.

Según Pedregal y Sánchez (2023), las cajas de aprendizaje son una herramienta pedagógica que permite a los estudiantes trabajar en un entorno globalizado para abordar desafíos competenciales y transversales. En esta metodología el alumnado es el protagonista del proceso educativo y se le da un papel más activo en su propio

aprendizaje, mientras el docente actúa como guía. De esta manera, se fomenta una mayor autonomía y responsabilidad por parte del alumno o alumna.

Esta metodología sigue los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) (Alba, 2019; CAST, 2018; Díez-Villoria y Sánchez-Fuentes, 2015; Elizondo, 2020; Márquez y García-Pérez, 2022; Rose y Meyer, 2002) destacando por su enfoque centrado en el reto y la resolución de problemas. En lugar de seguir un plan de estudios lineal, los estudiantes trabajan juntos, a través de aprendizaje cooperativo, para resolver problemas específicos que están diseñados para fomentar habilidades como la creatividad, el pensamiento crítico y como se ha mencionado anteriormente, la colaboración entre iguales.

Para la puesta en marcha de esta situación de aprendizaje, se crearán un total de seis grupos con cinco integrantes cada uno de ellos para facilitar un buen aprendizaje. La duración de esta Situación de Aprendizaje se desarrollará en un total de seis sesiones.

La primera sesión de 30 minutos será destinada a explicar qué son las cajas de aprendizaje y cómo funcionan ya que de esta manera se favorecerá una labor más autónoma y organizada en el momento en que se comience a trabajar con las cajas de aprendizaje (ver Figura 1). De las cinco sesiones restantes, cuatro con una duración cada una de 60 minutos, estarán dispuestas para la realización de un total de ocho retos, dos por sesión relacionados todos ellos con contenidos impartidos en la asignatura. Para finalizar esta propuesta se contará con una última sesión de 30 minutos donde se procederá a realizar la evaluación grupal e individual de situación de aprendizaje.

Figura 1.

Caja de aprendizaje “Aventura matemática”.



Para evaluar esta situación de aprendizaje, se realizará a través de la participación activa de los estudiantes del aula. Además, la evaluación será continua para poder evaluar el proceso desde su inicio hasta su finalización. La evaluación se realizará a través de una rúbrica donde el docente a través de la observación irá evaluando al alumnado durante las sesiones. También se evaluará a través de los propios retos propuestos dentro de cada caja y para finalizar se realizará una autoevaluación por parte del alumnado. Se utilizarán tareas autoevaluativas para que el alumnado pueda reflexionar sobre su propio proceso de enseñanza a nivel individual y grupal de un manera más participativa e inclusiva. Para hacerlo se utilizarán las llamadas “dianas de coevaluación”, un sistema de evaluación que utiliza una representación gráfica con diferentes tamaños donde la superficie coloreada indica el éxito obtenido. Esta representación permite comparar fácilmente los resultados y observar el progreso individual o colectivo.

Se intentará que la evaluación sea completa analizando también los procesos implicados en el aprendizaje y enseñanza.

3. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Para concluir este capítulo, se puede expresar la importancia que tiene la conexión entre neurociencia y aprendizaje dentro de las aulas a la vez que se muestra la necesidad de cambio que se debe de dar dentro de las mismas para poder transformar el sistema educativo (Caballero, 2017; Ibarrola, 2014; Mora, 2019; Sousa, 2016).

También es importante resaltar la relevancia que tiene la Educación Emocional en las aulas desde la primera infancia ya que está en las manos de los docentes crear adultos capaces de enfrentarse a los problemas futuros de forma autónoma y canalizando sus emociones y sentimientos.

Para finalizar, hay que enfatizar la necesidad que hay en las aulas de poder individualizar el aprendizaje de cada alumno o alumna y en base a su proceso evolutivo en vez de aprender o intentar aprender todos lo mismo en el mismo periodo de tiempo para que puedan aprender de una manera más significativa (Alé Ruiz y Del Moral, 2021) y, como señalan Diaz Barriga y Hernández Rojas (2010), que permita el desarrollo integral del alumnado.

4. REFERENCIAS

- Alba, C. (2019). Diseño Universal para el Aprendizaje: un modelo teórico práctico para una educación inclusiva de calidad. *Participación educativa*, 6(9), 55-68.
- Alé-Ruiz, R. y Del Moral, M. T. (2021). Aprendizaje activo y competencias socioemocionales en entornos digitales de educación superior. *UTE Teaching & Technology: Universitas Tarraconensis*, 2021(1), 30-49.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21, 7-43.
- Caballero, M. (2017). *Neuroeducación de profesores y para profesores*. ANAYA.
- CAST. (2018). *Universal design for Learning guidelines* (version 2.2.). Autor. <https://udlguidelines.cast.org/>
- Del Moral, M.T., Sabbatella, P., González-Alonso, F., Zorroza, I., & Alé-Ruiz, R. (2022). Evaluación de competencias socioemocionales en estudiantes universitarios. En A. Guillén-Riquelme (Ed.), *International Handbook of Innovation and Assessment of the Quality of Higher Education and Research* (1ª ed., Vol. 1). Thomson Reuters. https://proview.thomsonreuters.com/launchapp/title/aranz/monografias/255257606/v1/document/x040_Capitulo39.xhtml/
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Santillana/UNESCO.
- Díaz Barriga, F. y Hernández Rojas, G. (2010). *Estrategias Docentes para un aprendizaje significativo* (3ª ed.). Mac Graw Hill.
- Díez-Villoria, E. y Sánchez-Fuentes, S. (2015). Diseño universal para el aprendizaje como metodología docente para atender a la diversidad en la universidad. *Aula abierta*, 43(2), 87-93. <https://doi.org/10.1016/j.aula.2014.12.002>
- Elizondo, C. (2020). *Hacia la inclusión educativa en la Universidad: diseño universal para el aprendizaje y la educación de calidad*. Octaedro.
- García, R., Traver, J., y Candela, I. (2012). *Aprendizaje cooperativo. Fundamentos, características y técnicas* (1ª ed.). CCS.
- Gleason, B. L., Peeters, M. J., Resman-Targoff, B. H., Karr, S., McBane, S., Kelley, K., Thomas, T., & Denetclaw, T. H. (2011). An Active-Learning Strategies Primer for Achieving Ability-Based Educational Outcomes. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 75(9), 186. <https://doi.org/10.5688/ajpe759186>
- Gorritxo, A. (2017). *Disciplina positiva: propuesta para promover relaciones respetuosas en el aula* [Tesis de Maestría]. Universidad Internacional de La Rioja.
- Guerrero, R. (2022). *El cerebro infantil y adolescente: claves y secretos de la Neuroeducación*. Cúpula.

- Guerrero, R. (2023, 5 de octubre). *Neurociencia de las emociones* [ponencia]. Educar para ser feliz. Madrid, España.
- Guerru, M. (2023, 18 de mayo). Los cuatro estilos educativos: democrático, autoritario, permisivo e indiferente. *Psicoactiva*. <https://www.psicoactiva.com/blog/los-cuatro-estilos-educativos-democratico-autoritario-permisivo-e-indiferente/>
- Hardiansyah, F., & Wahdian, A. (2023). Improving Science Learning Outcomes Through the Development of the Magic Card Box Learning Media. *AL-ISHLAH: Jurnal Pendidikan*, 15(1), 823-833.
- Ibarrola, B. (2014). *Aprendizaje emocionante: neurociencia para el aula*. Ediciones SM.
- Lombardi, D & Shipley, T. F. (2021). The Curious Construct of Active Learning. *Psychological Science in the Public Interest*, 22(1), 8-43. <https://doi.org/10.1177/1529100620973974>
- Márquez, A. y García-Pérez, J. B. (2022). Metodologías activas y diseño universal de aprendizaje. Influencia de las pautas DUA en el diseño de tareas, actividades y/o ejercicios de aula. *Journal of Neuroeducation*, 3(1), 109-118. <https://doi.org/10.1344/joned.v3i1.39714>
- Méndez García, L., Agudo, S. y Vega, M. T. (2019). *Una propuesta de Neuroeducación. No hay un cerebro igual que otro*. Autora.
- Mora, F. (2019). *Neuroeducación: solo se puede aprender aquello que se ama*. Alianza Editorial.
- Moya, M. (2023, 5 de octubre). *Disciplina Positiva en el aula*. Ponencia presentada en Educar para ser feliz, Madrid, España.
- Oyarzún, R. y Valdés-León, G. (2020). Emociones, motivación y rendimiento académico: una propuesta para el desarrollo de habilidades orales en ingeniería desde la neuroeducación. *Centro Sur Social Science Journal*, 4(2), 252-265. <https://doi.org/10.37955/cs.v4i2.80>
- Palloan, P., Usman, A., & Hakim, A. (2021). E-Learning Integrated Active Learning Strategies to Improve the Critical Thinking Skills. *Journal of Physics: Conference Series*, 1899, 012162. <https://doi.org/10.1088/1742-6596/1899/1/012162>
- Prastikawati, D., Rofiqah, S. A., & Widayanti, W. (2020). Model pembelajaran STAD melalui media Kotak Kartu Misterius (KOKAMI): penerapan terhadap hasil belajar fisika SMP materi usaha dan pesawat sederhana. *U-Teach: Journal Education of Young Physics Teacher*, 1(2), 77-85.
- Pedregal, M. y Sández M. (2023). *Cajas de aprendizaje: la creatividad en tus manos*. Saralejandría ediciones.

- Prieto-Andreu, J. M., Gómez-Escalonilla-Torrijos, J. D. y Said-Hung, E. (2022). Gamificación, motivación y rendimiento en educación: Una revisión sistemática. *Revista Electrónica Educare*, 26(1), 251-273. <https://dx.doi.org/10.15359/ree.26-1.14>
- Romera, R. (2022). Educación emocional: emociones, sentimientos y valores. En R. Guerrero (Ed), *Educación emocional y apego* (pp. 363-367). Cúpula.
- Rose, D. H. y Meyer, A. (2002). *Teaching Every Student in the Digital Age: Universal Design for Learning*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Siegel, J. D. y Bryson P. T. (2018). *Disciplina sin lágrimas / No-Drama Discipline*. National Geographic Books.
- Sousa, D. (2016). *Neurociencia educativa: mente, cerebro y educación*. Narcea.

RESOLVER PROBLEMAS ES IMPORTANTE, PERO... ¿QUIÉN LOS FORMULA?

Enrique Carmona Medeiro

Universidad de Cádiz

Juan Antonio Antequera Barroso

Universidad de Extremadura

Osmar Dario Vera

Universidad de Cádiz

1. INTRODUCCIÓN

Vivimos en una sociedad dinámica e imprevisible, y todos los ciudadanos, a lo largo de sus vidas deberán enfrentar numerosas situaciones nuevas, frecuentemente impredecibles, por ello, entendemos que el propósito de la Educación Matemática, al menos durante la educación obligatoria, nos es formar matemáticos, sino contribuir al desarrollo integral del alumnado, favoreciendo el despliegue de conocimientos y habilidades matemáticas con el propósito de que puedan comprender mejor el mundo y tomar las mejores decisiones posibles.

Ser consciente de los problemas que uno encuentra en la vida cotidiana parece ser condición sine qua non para poder enfrentarlos en las mejores condiciones posibles, tal como señala Kilpatrick (1987) “En la vida real fuera de la escuela, muchos problemas, si no la mayoría, deben ser creados o descubiertos por el resolutor, quien le da al problema una formulación inicial” (p. 124). Los problemas no pueden ser dados, son personales, un problema existe en la medida que se acepta y se interpreta como propio, en este sentido Schön (1979) concluye, "Los problemas son contruidos por seres humanos en sus intentos de dar sentido a situaciones complejas y preocupantes" (p. 261). Este hecho contrasta considerablemente respecto a lo que acontece en la mayoría de los casos en la enseñanza de las matemáticas, ya que, en el aula, la mayoría de los problemas que enfrenta el alumnado han sido propuestos y formulados por otra persona, el maestro y/o el libro de texto (Kilpatrick, 1987). La idea de que el propio alumnado pueda formular buenos problemas matemáticos y que además el proceso per se pueda ser fecundo para su capitación matemática y personal debe ser considerada por el profesorado.

Asumir que el origen del conocimiento está en la pregunta, o en el mismo acto de preguntar (Freire y Faundez, 2013), implica asumir la responsabilidad de promover

una Educación Matemática que cultive la pedagogía de la pregunta. Tanto Freire y Faundez (2013) como Brousseau (2007) nos alertan de que, en general, tenemos una educación centrada en las respuestas que burocratizan el acto de preguntar. Dicha burocratización consiste en emplear las preguntas tan sólo para introducir y justificar las respuestas que el propio docente trae de antemano, y donde por tanto el alumnado recibe sistemáticamente respuestas a preguntas que no ha formulado y que carecen de significación personal para ellos. La formulación de problemas como actividad matemática, implica darle voz al alumnado y favorece que el acto de preguntar no sea patrimonio exclusivo del profesorado.

Hoy sabemos, que ser un usuario inteligente de las matemáticas, implica en esencia, estar capacitado para la resolución y formulación de problemas matemáticos, por ello, es indispensable que la Educación Matemática se articule en torno a los dos procesos esenciales del quehacer matemático y científico, la resolución y formulación de problemas.

A pesar de que la formulación de problemas matemáticos ha sido contemplada como una actividad importante para la Educación Matemática (Kilpatrick, 1987), no ha gozado de la misma atención que la resolución de problemas. Mientras que la resolución de problemas lleva décadas ocupando una posición destacada en el currículum de matemáticas (Carrillo y Cruz, 2016) y recibiendo una atención significativa por parte de todo el sistema educativo, la formulación de problemas ha sido señalada como un área descuidada e ignorada.

En el presente trabajo efectuaremos una reflexión teórica con el objetivo de definir y caracterizar la formulación de problemas y su importancia en la Educación Matemática. Para ello, nos centraremos en las situaciones donde la formulación de problemas se orienta como un fin en sí mismo y no como un medio para la resolución (English, 1997).

2. LA FORMULACIÓN DE PROBLEMAS MATEMÁTICOS

Para caracterizar los procesos inherentes a la formulación de problemas, es necesario aclarar las nociones de tarea y actividad que se van adoptar, y además, partir de una definición que evidencie las características y estructura de los problemas matemáticos.

2.1. Las nociones de tarea, actividad y problema matemático

Basándonos en el trabajo de Doyle (1986), utilizaremos las nociones de tarea y actividad para referirnos a las unidades de significado que se pueden determinar en la observación del trabajo matemático en una clase. Entendemos que una tarea matemática es cualquier tipo de artefacto que se ofrece a los estudiantes y que se les incita a realizar, con el objetivo de centrar su atención en una idea matemática específica (Mason y Johnston-Wilder, 2006). Mientras que la actividad, es lo que sucede cuando los estudiantes intentan llevar a cabo su interpretación de la tarea (Mason y Johnston-Wilder, 2006). En adelante consideraremos que la tarea es dominio de la labor docente, y su propósito es detonar la actividad del alumnado; mientras que la actividad es dominio del alumnado, e implica todas las acciones que el alumnado pone en marcha con el propósito de afrontar la resolución de la tarea.

Definir la noción de problema matemático implica cierta dificultad. Según Mason (2016) la dificultad radica en que el término problema es relativo, e incide en que un problema no es inherente a una tarea matemática, sino que más bien es una relación particular entre un sujeto y la tarea. Charnay (2002) caracteriza la noción de problema como una terna situación-alumno-entorno y añade tres características esenciales de los problemas: (a) sólo hay problema si el sujeto percibe una dificultad, (b) existe una motivación que impulsa a franquear la dificultad, percibiendo el problema como un desafío intelectual propio, (c) una situación puede constituir un problema para un sujeto y no ser percibida como un problema por otro sujeto que o bien puede resolver la situación inmediatamente o no sentirlo como un desafío intelectual propio.

Aunque la noción de problema se sigue empleando para designar una variedad de significados (Schoenfeld, 1992), los estudios recientes cuando aluden a problemas matemáticos, en el contexto de resolución, lo hacen para designar problemas no rutinarios, es decir, tareas que implican una confrontación cognitiva, que es percibida por el sujeto como un reto intelectual, y para la que no dispone de esquemas fáciles de solución (Charnay, 2002). Por el contrario, en el contexto de formulación de problemas, cuando empleemos la noción de problema, aludiremos a todo tipo de tareas con distintos grados de rutina (Baumanns y Rott, 2020).

Por otro lado, Malaspina (2021) señala que todo problema matemático posee cuatro elementos estructurales: información, requerimiento, contexto y entorno matemático. La información está conformada por los datos provistos cuantitativos o

cualitativos que se dan explícita o implícitamente en el problema. El requerimiento, generalmente expresado a través de una pregunta, determina lo que se pide que se encuentre, examine o concluya. El contexto puede estar vinculado a una situación matemática, realista o real. El entorno matemático, entendido como el marco matemático global en el que se ubican los conceptos matemáticos que intervienen o pueden intervenir para resolver el problema.

2.2. Caracterización de los procesos de formulación de problemas matemáticos

Atendiendo a cómo se origina su construcción, resulta interesante distinguir dos procesos (Tabla 1), la formulación problemas a partir de una situación dada, que en adelante denominaremos generación de problemas, y la formulación de problemas matemáticos a partir de un problema conocido, que en adelante denominaremos reformulación de problemas (Silver, 1994). Tomando como referencia el momento temporal en el que se produce la formulación y su relación con la resolución del problema, resulta interesante distinguir tres situaciones significativas: cuando la formulación de problemas acontece antes de la resolución del problema, cuando tiene lugar durante la resolución del problema y cuando ocurre después de resolver el problema (Silver, 1994). En cualquiera de los casos la formulación de problemas siempre requiere desarrollar un problema que exige una solución.

En adelante, nos centraremos en las tareas de generación de problemas. En tal caso, los problemas emergen de la exploración de la situación, a la que se le da una formulación matemática (Kilpatric, 1987). El detonante es una situación determinada de naturaleza matemática, realista o real, como, por ejemplo, la presentación de un hecho real o figurado, una situación cotidiana, como, por ejemplo, una situación de compra-venta, o la modelización matemática de una situación proporcionada por el profesor. Por tanto, el contexto viene determinado por dicha situación (Malaspina, 2021). La información empleada se obtiene mediante la selección o modificación de la información percibida (algoritmo, texto, figura, tabla, imagen, tema matemático, etc.) en la situación dada. El requerimiento es una consecuencia de relaciones lógicas y matemáticas establecidas o encontradas entre los elementos de la información especificada, que están implícitas en el enunciado, dentro de un cierto entorno matemático. (Malaspina, 2021).

Tabla 1.

Los procesos de formulación de problemas según Silver (1994)

Tipos de tareas	Detonante	Momento temporal	Propósito	Pregunta operativa
Generación de problemas	Situación dada	Antes	Formular un problema	¿Qué problemas interesantes se pueden generar empleando la información proporcionada?
Reformulación de problemas	Problema conocido	Durante	Resolver un problema	¿Cómo se puede reformular este problema para que pueda ser resuelto?
		Después	Formular un problema	¿Qué nuevos problemas interesantes se pueden formular modificando las condiciones de este problema?

2.3. Ejemplos de tareas de generación de problemas en Educación Infantil

A continuación (Figura 1 y 2), se muestran algunas tareas para movilizar los procesos de formulación de problemas en Educación Infantil:

Figura 1.

Situaciones empleadas para activar la formulación de problemas (Codes et al., 2020)



(a)



(b)

Figura 2.

Situaciones empleadas para activar la formulación de problemas (Codes et al., 2020)



Debido a que el alumnado (4-5 años) aún no es plenamente competente en la lecto-escritura, la consigan establecida por Codes *et al.* (2020) en la tarea para movilizar la actividad de formulación de problemas fue “*Formula un problema matemático a través de un dibujo y resuélvelo*”. A continuación (Tabla 2), se describen las situaciones y el entorno matemático previsto:

Tabla 2.

Tareas empleadas para movilizar la formulación de problemas en Educación Infantil (Codes et al., 2020)

Situación	Entorno matemático
Dos muñecos y 6 caramelos (Figura 1a)	Se espera que el alumnado dibuje problemas que impliquen el ámbito lógico (correspondencias cualitativas, seriación) y/o el ámbito numérico-aritmético (reparto, conteo, sumas o restas)
Cinco pelotas de diferentes tamaños, colores y texturas (Figura 1b)	Se espera que el alumnado dibuje problemas que impliquen la ordenación empleando como criterio el tamaño
Medios de transporte de juguete (coche, avión y camión) de distintos colores (Figura 2a)	Se espera que el alumnado dibuje problemas que impliquen el ámbito lógico (correspondencias cualitativas, clasificación, seriación) y/o el ámbito numérico-aritmético (conteo, sumas o restas)
Colección de cuerpos geométricos (esferas, cubos, prismas, pirámides y conos) de distintos colores (Figura 2b)	Se espera que el alumnado dibuje problemas que impliquen el ámbito lógico (clasificación, correspondencias cualitativas, seriación) y/o el ámbito magnitudinal-medida (altura)

3. CONCLUSIONES

La formulación de problemas matemáticos es una actividad genuinamente matemática que implica una alta demanda cognitiva (Silver, 1994), por lo que se puede emplear en cualquier nivel escolar para promover el desarrollo del pensamiento y las habilidades matemáticas (Lee et al., 2018). El hecho de que las tareas de formulación de problemas puedan implicar múltiples soluciones, junto con la posibilidad que ofrece a los estudiantes de integrar sus propias experiencias y conocimientos de la vida, contribuye al desarrollo de la creatividad, la flexibilidad mental y el razonamiento lógico (Leikin y Elgrably, 2019).

Aunque la investigación sobre formulación de problemas en el ámbito de la Educación Matemática es relativamente reciente, disponemos de estudios empíricos que evidencian que la formulación de problemas es un medio idóneo para: (1) acceder a la comprensión matemática del alumnado, (2) favorecer el desempeño matemático del alumnado (comprensión relacional y significativa de los conceptos), (3) mejorar el desempeño de los estudiante en la resolución de problemas, (4) evaluar la actividad creativa o la alta capacidad matemática y, (5) mejorar la actitud/disposición del alumnado hacia las matemáticas.

Sabemos que saber matemáticas, en esencia, implica saber resolver y formular problemas y, además, el desempeño en ambos procesos es una competencia clave desde la que contribuir al desarrollo de individuos que puedan hacer frente a los retos y desafíos del futuro, por ello invitamos a la comunidad educativa a favorecer una Educación Matemática edificada en torno a los problemas, y no exclusivamente en torno a su resolución.

Creo que los problemas son el corazón de las matemáticas, y espero que, como maestros, en el aula [...] capacitemos a nuestros estudiantes para ser mejores formuladores y resolutores de problemas que nosotros (Halmos, 1980. p. 524).

4. REFERENCIAS

- Baumanns, L. y Rott B. (2020). Rethinking problem-posing situations: A review. *Investigations in Mathematics Learning*, 13(2), 59-76. <https://doi.org/10.1080/19477503.2020.1841501>
- Brousseau, G. (2007). *Iniciación al estudio de la teoría de las situaciones didácticas*. Libros del Zorzal.

- Carrillo, J. y Cruz, J. (2016). Problem-Posing and Questioning: Two Tools to Help Solve Problems. En P., Felmer, E., Pehkonen, J., Kilpatrick (Eds), *Posing and Solving Mathematical Problems*. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-28023-3_2
- Charnay, R. (2002). Aprender (por medio de) la resolución de problemas. En C., Parra, y I., Saiz, (Eds.), *Didáctica de matemáticas: Aportes y reflexiones* (pp. 51-63). Paidós.
- Codes, M., Martín, J. P., y Pérez, R. (2020). Formulación de problemas en un aula de educación infantil. *APEduC*, 1(1), 87-99.
- Doyle, W. (1986). *Classroom management techniques and student discipline*. Office of Educational Research and Improvement.
- English, L. D. (1997). The development of fifth-grade children's problem-posing abilities. *Educational Studies in Mathematics*, 34(3), 183-217. <https://doi.org/10.1023/A:1002963618035>
- Freire, P. y Faundez, A. (2013). *Por una pedagogía de la pregunta: crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*. Siglo XXI.
- Halmos, P. R. (1980). The heart of mathematics. *The American Mathematical Monthly*, 87(7), 519–524. <https://doi.org/10.2307/2321415>
- Kilpatrick, J. (1987). Problem formulating: Where do good problems come from?. En A. H. Schoenfeld (Ed.), *Cognitive science and mathematics education* (pp. 123–147). Lawrence Erlbaum Associates.
- Lee, Y., Capraro, R. y Capraro, M. (2018). Mathematics Teachers' Subject Matter Knowledge and Pedagogical Content Knowledge in Problem Posing. *International Electronic Journal of Mathematics Education*, 13(2). <https://doi.org/10.12973/iejme/2698>
- Leikin, R. y Elgrably, H. (2019). Problem posing through investigations for the development and evaluation of proof-related skills and creativity skills of prospective high school mathematics teachers. *International Journal of Educational Research*, 102(4), 101424. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2019.04.002>
- Malaspina, U. (2021). Creación de problemas y de juegos para el aprendizaje de las matemáticas. *Edma 0-6*, 10(1), 1-17. <https://doi.org/10.24197/edmain.1.2021.1-17>
- Mason J. (2016). When Is a Problem...? “When” Is Actually the Problem! En P., Felmer, E., Pehkonen, J., Kilpatrick (Eds.), *Posing and Solving Mathematical Problems*. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-28023-3_16
- Mason, J., y Johnston-Wilder, S. (2006). *Designing and using mathematical tasks*. Tarquin Publications.

- Schoenfeld, A. H. (1992). Learning to think mathematically: Problem solving, metacognition and sense – making in mathematics. En D. Grouws (Ed.), *Handbook of research on mathematics teaching and learning* (pp. 334–370). MacMillan.
- Schön, D. (1979). Generative metaphor: A perspective on problem solving in social policy. En A. Ortony (Ed.), *Metaphor and thought* (pp. 284-324). Cambridge University.
- Silver, E. A. (1994). On mathematical problem posing. *For the Learning of Mathematics*, 14(1), 19-28.

IMPACTO DEL COVID-19 EN LAS PERCEPCION DE LOS DIRECTORES ANTE LOS CAMBIOS METODOLÓGICOS, MEDIDAS ORGANIZATIVAS Y LA ENSEÑANZA EN LINEA EN CENTROS EDUCATIVOS EN LA PROVINCIA DE TERUEL

Alberto Nolasco Hernández

Universidad de Zaragoza

Laura Gracia Sánchez

Universidad de Zaragoza

David Pérez Castejón

Universidad de Zaragoza

Rosario Marta Ramo Garzarán

Universidad de Zaragoza

1. INTRODUCCION

La pandemia de COVID-19, que comenzó a principios de 2020, generó un impacto significativo en el ámbito educativo a nivel mundial. Las restricciones de movilidad y el distanciamiento social impidieron la continuidad de las clases presenciales, lo que llevó a un rápido y amplio desarrollo de la enseñanza en línea como una alternativa para garantizar la continuidad del aprendizaje de los estudiantes.

Este estudio nace en el marco de un proyecto de investigación de la Fundación Universitaria Antonio Gargallo de Teruel titulado “Percepción de los Directores/as de los Centros Educativos de la provincia de Teruel a causa del impacto producido por el COVID-19.

1.1. Liderazgo y COVID

Durante este contexto desafiante, el liderazgo educativo demostró ser crucial para guiar a las instituciones en la implementación efectiva de la enseñanza en línea. Diversas investigaciones han sugerido que el liderazgo efectivo fue fundamental para establecer una visión clara y estratégica, comunicar de manera transparente y brindar apoyo a los docentes y estudiantes durante la transición.

1.1.1. COVID y los cambios en la dinámica educativa

El uso de la tecnología llevó a poder continuar con las clases de manera no presencial utilizando herramientas digitales para mantener la continuidad del proceso educativo.

Esta transición no estuvo exenta de desafíos, tanto para los educadores, que tuvieron que reconfigurar sus métodos de enseñanza y encontrar maneras efectivas de interactuar con sus alumnos a distancia, como para los estudiantes, que debieron ajustarse a un nuevo entorno de estudio en casa. Por lo que, el confinamiento domiciliario en España provocó una reestructuración completa del sistema educativo, llevando a millones de estudiantes a cambiar de clases presenciales a clases a distancia mediante el uso de tecnología, en un esfuerzo por mantener la educación en medio de una situación sanitaria excepcional.

1.1.2. Liderazgo

El liderazgo se refiere a la capacidad de una persona para dirigir. En un centro educativo para que el liderazgo sea eficaz, es necesario que el líder posea habilidades, experiencia, conocimientos y cumpla con su rol de autoridad. El liderazgo pedagógico se logra en gran medida gracias al trabajo de los profesores en las aulas, y el equipo directivo tiene la tarea de crear un entorno que favorezca la calidad del trabajo en las aulas. . (Bolívar, López y Murillo, 2013).

Un liderazgo educativo efectivo durante la pandemia se caracterizó por una comunicación transparente y empática hacia todos los miembros de la comunidad educativa. Según investigaciones de Harris, Leithwood y Day (2020), los directivos de los centros, que brindaron información clara y precisa sobre los cambios en el proceso educativo, así como el fomento de la resiliencia en el personal docente, los estudiantes y los padres, lograron un mayor grado de adaptación y superación.

El contexto del COVID-19 requirió líderes educativos capaces de tomar decisiones rápidas y estratégicas. De acuerdo con Darling-Hammond *et. al.*(2017), el liderazgo educativo efectivo durante la pandemia involucraba la toma de decisiones ágiles basadas en la información disponible y en el mejor interés de la comunidad educativa.

Asimismo, el liderazgo educativo desempeñó un papel crucial en el apoyo al desarrollo profesional docente para facilitar la transición a la enseñanza en línea. Investigaciones de Darling-Hammond et al. (2017) destacan la importancia de proporcionar oportunidades de capacitación y recursos para que los docentes adquirieran las habilidades necesarias en tecnología educativa y estrategias pedagógicas adaptadas al entorno virtual.

Los líderes educativos enfrentaron el desafío de garantizar la equidad y el acceso a la educación durante la pandemia. Según las pautas de la UNESCO (2023), el liderazgo educativo efectivo se basó en abordar las brechas de acceso tecnológico y socioeconómico, asegurando que todos los estudiantes tuvieran igualdad de oportunidades para el aprendizaje.

El liderazgo educativo durante la pandemia del COVID-19 reconoció la necesidad de aprender de las experiencias previas y mantener una actitud flexible y abierta a la adaptación constante. Según Segovia-Quesada(2020) los líderes educativos demostraron resiliencia y disposición para explorar nuevas estrategias de enseñanza y aprendizaje en respuesta a los cambios en el entorno educativo.

1.1.3. Habilidades de liderazgo

Un líder educativo exitoso debe combinar diversas habilidades y competencias para inspirar, guiar y empoderar a estudiantes, docentes y personal administrativo. A continuación, se destacan algunas de las habilidades clave que un líder debe poseer: Comunicación Clara y Efectiva: Un líder educativo debe ser capaz de comunicarse de manera clara y efectiva con todos los miembros de la comunidad educativa. Adair (2009)

Visión y Planificación Estratégica: Un líder efectivo en un centro educativo debe tener una visión clara del futuro deseado para la institución y establecer una planificación estratégica que permita alcanzar esos objetivos. Leithwood y Sun (2012).

Un líder educativo debe saber cómo motivar a otros, reconocer logros y fomentar una cultura de crecimiento y superación. Kouzes y Posner (2012).

Un líder debe ser capaz de tomar decisiones asertivas basadas en la información disponible y en el mejor interés de la comunidad educativa. Fullan (2002).

Un líder efectivo debe fomentar la colaboración entre docentes, personal administrativo, padres y estudiantes para lograr un ambiente cooperativo y armonioso. Schlechty (2005).

Un líder debe tener habilidades para abordar y resolver estos conflictos de manera justa y constructiva, buscando el beneficio de todas las partes involucradas. Fullan (2002).

Liderazgo por el Ejemplo: Un líder educativo efectivo debe servir como modelo a seguir para estudiantes y personal. Fullan (2002).

1.1.4 El Desarrollo de la Enseñanza en Línea durante el Contexto del COVID-19

La pandemia obligó a muchas instituciones educativas a realizar una transición repentina y acelerada hacia la enseñanza en línea. Según una investigación realizada por Hodges *et. al.* (2020) este cambio abrupto presentó desafíos para los educadores, estudiantes y padres, ya que la mayoría no estaba preparada para enfrentar el aprendizaje remoto a gran escala.

El desarrollo de la enseñanza en línea durante la pandemia implicó la adaptación y utilización de diversas plataformas y herramientas tecnológicas para facilitar la comunicación y la entrega de contenido educativo. Investigaciones como la de Al Lily *et. al.* (2020) destacaron la creciente adopción de plataformas de videoconferencia, sistemas de gestión de aprendizaje y recursos digitales interactivos para respaldar el proceso de enseñanza a distancia.

El contexto del COVID-19 presentó desafíos en la enseñanza en línea, como la falta de acceso a dispositivos y conectividad a Internet en algunos grupos de estudiantes (UNESCO, 2020). Sin embargo, también surgieron oportunidades para innovar en la pedagogía y mejorar la flexibilidad en el aprendizaje (Hodges *et al.*, 2020). Estas oportunidades incluyeron la posibilidad de ofrecer recursos educativos digitales y promover el aprendizaje autodirigido.

La transición a la enseñanza en línea destacó la importancia de la formación docente en tecnología educativa. Según un estudio de Baran y AlZoubi (2020), los docentes que tenían experiencia previa en la integración de tecnología en el aula se adaptaron mejor al aprendizaje en línea en comparación con aquellos que carecían de esa capacitación.

La experiencia de la enseñanza en línea durante la pandemia ha llevado a un debate sobre su incorporación en la educación post-COVID-19. Investigadores como Hofer, Nistor y Scheibenzuber (2021) han discutido las perspectivas futuras de la enseñanza en línea, argumentando que, aunque no reemplazará por completo la educación presencial, podría complementarla y expandir el acceso a la educación.

2. OBJETIVOS

2.1. Objetivo general

Identificar las medidas organizativas en los Centros Educativos turolenses mediante la enseñanza on-line durante la pandemia del COVID-19

2.2. Objetivos específicos

Analizar el rol de liderazgo de los directivos de los Centros Educativos turolenses en la implementación de las nuevas medidas organizativas durante la pandemia del COVID-19

3. METODOLOGÍA

Este estudio es de tipo cualitativo. Se empleo un cuestionario con 43 preguntas, 6 de ellas descriptivas y 37 informativas, para obtener datos cuantitativos de forma eficiente. Además del cuestionario, se utilizo la técnica de la entrevista con 25 preguntas divididas en 9 categorías y subcategorías. Esto permite contrastar los resultados obtenidos en los cuestionarios y tener una interacción más cercana con los entrevistados. Se realizaron en formato on-line. El 67,7% de puestos de dirección son mujeres y la muestra total comprende entre los 41 y 45 años. Siendo el periodo de 2 a 3 años el que más se repite. El número de profesorado oscila entre 20 personas. Han participado para el cuestionario 31 Centros Escolares, tanto CRAs, CEIP y CEE para la entrevista 11 Centros Escolares.

4. RESULTADOS

4.1. Medidas organizativas

A nivel de Centro: Tras la pandemia originada por el covid-19, un altísimo porcentaje de Centros (96.8%) han aplicado medidas espacio-temporales, las cuales

han tenido gran repercusión (96.7%). Además, en cuanto a la coordinación docente el Covid-19 ha supuesto un nivel de mejora moderado(64.6%).

A nivel de aula: Se han tomado numerosas medidas (96.8%) espacio-temporales y su impacto ha sido elevado, algo que a los alumnos no les ha afectado de manera muy significativa

4.2. Capacidades de liderazgo

- El uso de la habilidad delegación ha sido aplicable en un 77.4% de los directivos.
- El uso de la habilidad coordinación ha sido aplicable en el 77,4% de los directivos.
- El uso de la habilidad planificación estratégica ha estado presente en el 54.8% de los directivos.
- El uso de la habilidad comunicativa ha estado presente en 90.3% de los directivos.
- El uso de la habilidad empatía estado presente en el 90,4% de los directivos.
- El uso de la habilidad motivación ha sido usada en el 54.8% de los directivos.
- El uso de la habilidad resolución de problemas ha estado presente en el 99.3% los directivos.
- El uso de la habilidad resiliencia ha estado presente en 99.3% de los directivos.

4.3. Cambios metodológicos

El impacto que ha tenido la pandemia respecto a la metodología en las aulas ha sido de 90.3% lo cual se ha hecho notar bastante con el objetivo de dar cabida a diferentes soluciones que contrarrestaran las consecuencias de la pandemia en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Para ello, entre otras medidas, cabe el importante uso de las TIC.

4.4. Enseñanza online

La enseñanza online que se ha impartido en los centros se ha valorado en un 83, 3% lo cual indica un significativo nivel de satisfacción.

5. CONCLUSIONES

La provincia de Teruel, al igual que muchas otras regiones, ha experimentado un profundo impacto en el ámbito educativo debido al COVID-19. Los directores/as de centros educativos se han enfrentado a nuevos desafíos metodológicos y sociales, liderando la adaptación a una realidad cambiante. A través de la resiliencia, la colaboración y la creatividad, estos líderes han demostrado su compromiso con la educación y la comunidad escolar. Si bien la pandemia presentó dificultades, también permitió identificar áreas de mejora y oportunidades para un sistema educativo más sólido y preparado para el futuro.

Por otro lado, la necesidad de recurrir a las Tics a consecuencia de la pandemia evidenció el fenómeno de “brecha digital”, que afectó de manera considerada en la organización y la coordinación entre el personal docente. Respecto a la metodología hubo una máxima afectación. En el caso de los CRA, a esto se le sumó la poca formación de los estudiantes y la mala conectividad en las zonas rurales. Este tema surgió de manera importante en las entrevistas respecto a la enseñanza online, con opiniones tales como “los problemas técnicos de conectividad con las familias fueron frecuentes, ya que en el mundo rural es muy común”. Esta opinión reafirma la necesidad de hacer llegar al mundo rural los recursos necesarios para hacer un uso efectivo de la tecnología y reducir la brecha social urbano-rural.

En conclusión, la pandemia del COVID-19 impulsó un rápido desarrollo de la enseñanza en línea como respuesta a la necesidad de mantener el aprendizaje durante la crisis sanitaria. Esta transición acelerada trajo consigo desafíos y oportunidades, evidenciando la importancia de la formación docente en tecnología educativa. Aunque se prevé que la educación presencial continuará siendo fundamental, la enseñanza en línea ha demostrado su capacidad para complementar y diversificar el panorama educativo en el futuro.

6. REFERENCIAS

- Al Lily, A. E., Ismail, A. F., Abunasser, F. M., & Alhajhoj Alqahtani, R. H. (2020). Distance education as a response to pandemics: Coronavirus and Arab culture. *Technology in society*, 63, 101317. <https://doi.org/10.1016/j.techsoc.2020.101317>
- Adair, J. (2009). *Effective Communication: The Most Important Management Skill of All*. Macmillan International Higher Education.

- Baran, E., y AlZoubi, D. (2020). Human-centered design as a frame for transition to remote teaching during the COVID-19 pandemic. *Journal of Technology and Teacher Education*, 28(2), 365-372.
- Bolívar, A., López, J. y Murillo, F. J. (2013). Liderazgo en las instituciones educativas: Una revisión de líneas de investigación. *Revista Fuentes*, 14, 15-60.
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., Gardner, M. (2017). *Effective Teacher Professional Development*. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute.
- Fullan, M. (2002). The Change Leader. *Educational Leadership*, 59(8), 16-20.
- Harris, A., Leithwood, K., & Day, C. (2023). Successful school leadership during a pandemic: An international perspective. *Journal of Professional Capital and Community*, 5(3-4), 172-182.
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *Journal of Online Learning and Teaching*, 16(2), 191-201.
- Hofer, S. I., Nistor, N., & Scheibenzuber, C. (2021). Online teaching and learning in higher education: Lessons learned in crisis situations. *Computers in human behavior*, 121, 106789. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2021.106789>
- Kabilan, M. K., y Annamalai, N. (2022). Online teaching during COVID-19 pandemic: A phenomenological study of university educators' experiences and challenges. *Studies in Educational Evaluation*, 74, 101182. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2022.101182>
- Kouzes, J. M., y Posner, B. Z. (2012). *The Leadership Challenge: How to Make Extraordinary Things Happen in Organizations*. Jossey-Bass.
- Leithwood, K., & Sun, J. (2012). The Nature and Effects of Transformational School Leadership: A Meta-Analytic Review of Unpublished Research. *Educational Administration Quarterly*, 48(3), 387-423.
- Segovia-Quesada, S., Fuster-Guillen, D., y Ocaña-Fernández, Y. (2020). Resilience of the teacher in the learning in rural schools in Peru. *Revista Electrónica Educare*, 24(2), 1-26. <https://doi.org/10.15359/ree.24-2.20>.
- Schlechty, P. C. (2005). *Creating Great Schools: Six Critical Systems at the Heart of Educational Innovation*. Jossey-Bass.
- UNESCO. (2020). *Education: From disruption to recovery*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

DÉFICITS DE ATENCIÓN EN LA ESCUELA AL ALUMNADO VULNERABLE POR FACTOR SOCIAL

Deibe Fernández-Simo

Universidade de Vigo

Nazaret Blanco Pardo

Universidade de Vigo

Pilar Ramallal Fernández

Universidade de Vigo

Alexandra Castro Faria

Universidade de Vigo

1. ITINERARIOS FORMATIVOS Y EXCLUSIÓN SOCIAL

La adolescencia e infancia en protección es el colectivo que presenta mayor vulnerabilidad por factor social entre el alumnado que estudia en escuelas e institutos. En España, en el año 2020, constaban abiertos 49171 expedientes administrativos de protección (Observatorio de la infancia, 2021), estando del 47% en acogimiento residencial. La adolescencia y la infancia tutelada presenta peores indicadores escolares que sus coetáneas (Arnau & Gilligan, 2015; Martín et al., 2020). La red de organizaciones del tercer sector Jóvenes e Inclusión (2016) apunta a que el porcentaje de exclusión escolar del colectivo se sitúa en el 75% de jóvenes que no logran conseguir el título de la ESO. Este dato refleja una práctica pedagógica que no favorece procesos de inclusión escolar en casos de vulnerabilidad por factor social.

La evolución académica es determinante en la superación de la situación de dificultad, así como en la ruptura de la cadena de exclusión. La exclusión formativa de la juventud tutelada dificulta la superación de la vulnerabilidad (Perojo, 2014). La inclusión escolar es una dimensión básica de la calidad de la acción protectora. Sin un nivel formativo adecuado que permita alcanzar satisfactorialmente las metas y los retos de la vida adulta difícilmente se va a superar la situación de exclusión social que está presente en la etiología de la acción protectora. En este sentido, la evolución escolar es determinante en las condiciones de vida de la adultez. En la actualidad, la infancia en protección presenta peores indicadores de su satisfacción vital que sus coetáneos (Martín et al., 2020).

La dimensión escolar destaca como una dimensión que debería ser prioritaria en la actuación protectora. Los déficits de medios y de apoyos institucionales en los recursos residenciales dificultan una intervención eficaz (Fernández-Simo et al., 2020). Los datos señalados con anterioridad indican carencias en el proceso de acompañamiento del colectivo en las etapas escolares. La presente investigación se propone analizar los factores que inciden en los itinerarios formativos de la adolescencia tutelada.

2. METODOLOGÍA

2.1. Procedimiento de la investigación

El primer autor del presente trabajo contacta por teléfono con las siete educadoras que participan en la investigación. En el contacto inicial se les explica el propósito del estudio y se conciertan los espacios y las fechas para la realización de las entrevistas. Las dificultades horarias y de desplazamiento de las figuras profesionales obligan a que se realicen en diferentes escenarios. En todos los encuentros se cuidan las condiciones de confortabilidad y de confidencialidad. Las entrevistas se realizan entre agosto y octubre del año 2021. Se graba toda la información en audio y posteriormente se transcribe para proceder a la categorización.

2.2. Muestra

Se realizaron siete entrevistas con educadoras sociales que trabajan en recursos residenciales de protección y que cuentan con una experiencia laboral especializada mínima de un año (ver tabla 1). La media de experiencia laboral es de 55 meses. La fijación de un mínimo de tiempo trabajado en el sistema de protección se establece para garantizar que las profesionales disponen de un conocimiento profundo de la realidad analizada. La edad media de la muestra es de 29,2 años.

Tabla 1. Muestra de educadoras sociales.

Código	Edad	Experiencia laboral especializada en meses
E1	43	125
E2	24	18
E3	26	27
E4	30	92
E5	31	84

E6	25	15
E7	26	23

3. RESULTADOS

Los hallazgos indican que la falta de estabilidad en las condiciones de vida son una constante que afecta a la adolescencia tutelada. “Los chicos llevan muy mal los cambios, tanto en el equipo técnico de menores como en los equipos educativos, pero especialmente en los equipos... Ya sabes que hay mucha rotación de personal” (E1), argumenta una educadora. Al cambio en las figuras profesionales se suma en ocasiones los traslados de recursos residenciales, especialmente en el caso de jóvenes con peor evolución. “Cuando hay problemas con un chico lo frecuente es proponer el cambio de centro y eso lo que ocasiona es que las dificultades no se trabajen como se debería” (E3), afirma una participante.

Los resultados señalan que las dificultades de coordinación con la escuela obstaculizan una respuesta eficaz a las necesidades socioeducativas del alumnado que presenta una mayor vulnerabilidad. “El trabajo con el profesorado depende de con la persona te encuentres...yo tengo coincidido con profesoras que no entienden nada de lo que es el sistema de protección e incluso piensan que hay orfanatos de estos del siglo pasado” (E1), asegura una profesional. “En los coles te encuentras de todo, pero sí que es cierto que todo depende de una especie de suerte en la que en unos casos hay interés por resolver y en otros se pretende que el chico esté con las matemáticas, aunque se encuentre en un momento de bajón” (E2), afirma una educadora. La ausencia de un perfil especializado en el factor social dentro de la escuela es una demanda unánime en las participantes. “Hace falta que los institutos cuenten con educadoras sociales dentro que puedan intermediar con las educadoras que estamos en los centros y ayuden a los profesores a entender las realidades de vida de los menores...Los profesores están muy perdidos con todo lo que tiene que ver con estos chicos”, (E7), argumenta una educadora. Los resultados señalan a una diversidad de situaciones en los que la atención que recibe el alumnado vulnerable depende de la voluntariedad del profesorado, estando ausentes actuaciones sistémicas efectivas. “Si tienes suerte das con profesores implicados, pero hay casos en los que se pasa de nosotras y de todo lo que trasladamos... a veces tenemos que amortiguar lo que se hace en los institutos” (E6), asegura una participante.

El derecho a la participación de los jóvenes durante el proceso de acompañamiento socioeducativo y el respeto de la propia visión que tienen de su vida y de la realidad

del entorno es defendido como imprescindible para facilitar la implicación en la consecución de las metas vitales, incluidas las formativas. “Tenemos que dejar de juzgar y estar dispuestas a mostrar empatía respecto a la visión que los chicos tienen de su propia realidad”, (E5) asegura una educadora. “Escuchar y entender lo que han vivido es el primer paso para apoyar” (E1), comenta una participante. “A veces intentamos que hagan lo que entendemos que es positivo para ellos, pero tenemos que entender que es su decisión y con el respeto a lo que digan se deben de elaborar los objetivos del PEI (Programa Educativo Individualizado)” (E4), argumenta una educadora. “El desconocimiento de la realidad de vida de los jóvenes hace que el profesorado intente aplicar sus prioridades docentes sin tener en cuenta las condiciones en las que se desarrolla ese chico.... Conocer es importante para vincular y el vínculo es la base para trabajar que estudien y se centren” (E7), manifiesta una educadora.

La comunidad aparece como una oportunidad para que los jóvenes aprendan y se relacionen con referentes pro sociales. “Es bueno que cada chico pueda participar en actividades con otros chicos que no sean los que ven todos los días. Nosotras deberíamos poder acompañarlos, pero como vamos a ir con todo lo que tenemos encima” (E5), asegura una educadora. Los déficits de medios en los equipos residenciales condicionan la estrategia del trabajo socioeducativo. “Pienso que todas las profesionales tenemos clara la importancia de que los jóvenes se relacionen fuera, pero somos las que somos y no podemos hacer siempre lo que entendemos que sería positivo” (E6), argumenta una participante.

4. DISCUSIÓN

La coordinación con la escuela es una de las dimensiones que asume mayor protagonismo en los resultados de la investigación. Las participantes lamentan los obstáculos para establecer líneas de actuación conjuntas con el profesorado y comentan las dificultades que el cuerpo docente tiene para entender la realidad vital del alumnado en protección. Las figuras profesionales observan la relación socioeducativa como un escenario en el que comparten, con las personas acompañadas, actuaciones precisas para la consecución de las metas vitales (Úcar, 2016). Según Ayala (2018), partiendo de la perspectiva vanmaniana, la relación pedagógica tiene un significado propio, superando la percepción de relación como medio. La forma en la que se crea la dinámica relacional supone un aprendizaje para el adolescente acompañado con consecuencias en la configuración de su personalidad. La figura profesional tiene en cuenta las experiencias vivenciales

previas del adolescente y adapta la estrategia relacional a las situaciones de vulnerabilidad que haya experimentado. Lo comentado es principalmente decisivo en el caso de la infancia y adolescencia con medida administrativa de protección. La complejidad de estas estrategias exige de una elevada especialización profesional. Lo expuesto pone de relieve la no validez del denominado “sentido común” para justificar la presencia en los procesos de acompañamiento de persona no especializadas (Hueche et al., 2019). Las relaciones son una oportunidad de superar déficits de apego tan presentes en los jóvenes en situación de vulnerabilidad (Ferreira et al., 2016).

Los hallazgos de la investigación señalan la conveniencia de formar al profesorado en las dimensiones vinculadas a factor social durante el proceso de inclusión escolar. Las participantes apuntan de forma reiterada a que sería conveniente que se contase en el sistema educativo con perfiles profesionales que contasen con competencias para el establecimiento de dinámicas de relación con el alumnado vulnerable. La implicación y las habilidades comunicativas son competencias profesionales que las personas en dificultad social valoran como imprescindibles en el repertorio con el que debe contar un profesional que acompaña a adolescentes en situación de vulnerabilidad (Sánchez-Prieto et al., 2021). En las intervenciones con este colectivo son frecuentes dinámicas en las que la realidad de la persona acompañada se percibe desde la propia subjetividad de la figura profesional (Martín et al., 2018). En ocasiones se produce una suerte de categorización en la que las propias figuras profesionales categorizan a cada joven en función de valoraciones personales e incluso estigmas sociales (Lindahl, 2021). Los estigmas están presentes en el cuerpo docente condicionando la atención a las necesidades del alumnado vulnerable por factor social (Ritacco y Amores, 2016).

El conocimiento de la realidad vital del alumnado facilita una acción personalizada en la que se supere una estrategia docente del sistema educativo centrada en lo instructivo. El factor social actúa sobre la forma en la que la infancia se acerca a la escuela. Las condiciones de vida del alumnado en situación de vulnerabilidad social inciden en la motivación de logro de las metas académicas (Bulgarelli-Bolaños et al., 2017). Los resultados apuntan a un sistema educativo que pretende estar ausente de la dimensión social. La estrategia institucional de la escuela es la de centrarse en la labor docente y tratar la diversidad desde un enfoque físico y/o cognitivo, pero negando las diferencias de carácter social. La escuela tiene pendiente asumir la diversidad de situaciones sociales del alumnado interviniendo y respetando la otredad (Castillo-Cedeño et al., 2015). En el presente estudio incluso se recogen

manifestaciones de profesionales de recursos residenciales en las que detallan dificultades vivenciadas para poder explicar al cuerpo docente los condicionantes vitales de adolescentes que van a incidir en el proceso de inclusión escolar. Se apunta a que el sistema educativo pretende permanecer ajeno a las demandas de este colectivo sin mostrar interés en modificar la situación expuesta.

5. CONCLUSIONES

La ausencia de intervención en la dimensión social en el sistema educativo gallego es uno de los principales obstáculos para lograr una coordinación eficaz con los recursos especializados que acompañan a la infancia y a la adolescencia vulnerable. La transversalidad con la que la administración diseña los procesos ocasiona que las responsabilidades de coordinación y de atención se diluyan sin haber perfiles profesionales dentro de la escuela que prioricen esta cuestión. Los resultados del trabajo nos aproximan a una realidad en la que el sistema educativo pretende permanecer ajeno a la realidad vivencial de un alumnado que precisa de apoyos específicos para poder lograr la inclusión escolar. Sería importante que la administración gallega realizase un giro de planificación en el que se priorizase al factor social.

La innovación educativa para el presente siglo debe de superar la exclusividad de la cuestión instructiva, asumiendo que la eficacia de los resultados del sistema depende de la forma en la que se afronte la dimensión socioeducativa. Sería positivo que en Galicia se activasen experiencias específicas de atención a la diversidad por factor social. Negar la importancia de lo expuesto en la escuela supone obviar las transformaciones sociales y familiares de las últimas décadas. La heterogeneidad de la sociedad y de los contextos sociales en los que habita el alumnado tienen pendiente una atención escolar directa. Se concluye con la conveniencia de superar la perspectiva transversal para intervenir en esta dimensión. El cambio al paradigma socioeducativo solo es posible si se cuenta dentro de la escuela con figuras especializadas, es decir, incorporando la educación social al sistema educativo gallego.

6.REFERENCIAS

Ayala, R. (2018). La relación pedagógica: en las fuentes de la experiencia educativa con van Manen. *Revista Complutense de Educación*, 29(1), 27- 41. <https://doi.org/10.5209/RCED.51925>

Arnau, L., & Gilligan, R. (2015). What helps young care leavers to enter the world of work? Possible lessons learned from Ireland and Catalonia. *Children and Youth Services Review*, 53, 185-191. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2015.03.027>

Bulgarelli-Bolaños, R. M., Rivera-Rodríguez, J. A. y Fallas-Vargas, M. A. (2017). El proceso vocacional del estudiantado universitario en condición de logro y rezago académico: Un análisis desde el enfoque evolutivo de Donald Super. *Revista Electrónica Educare*, 21(1), 1-24. <https://doi.org/10.15359/ree.21-1.1>

Castillo-Cedeño, I., Flores-Davis, L. y Miranda-Cervantes, G. (2015). Gestión académica saludable en el contexto universitario. *Revista Electrónica Educare*, 19(3), 1-25. <https://doi.org/10.15359/ree.19-3.24>

Fernández-Simo, D., Cid, X. M., & Carrera, M. V. (2020). Deficits of adaptability and reversibility in the socio-educational strategy for youth in protection services during the transition to adult life. *Children and Youth Services Review*, 117. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105302>.

Ferreira, T., Cadima, J., Matias, M., Vieira, J. M., Leal, T., & Matos, P. M. (2016). Preschool Children's Prosocial Behavior: The Role of Mother-Child, Father-Child and Teacher-Child Relationships. *Journal of Child and Family Studies*, 25(6), 1829-1839. <https://doi.org/10.1007/s10826-016-0369-x>

Hueche, C., Lagos, G., Ríos, N., Silva, E., & Alarcón-Espinoza, M. (2019). Vínculos afectivos en adolescentes institucionalizados, Chile. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 17(2), 1-19. doi:10.11600/1692715x.17217

Jóvenes e Inclusión. (2016). *Jóvenes e inclusión insta a ampliar hasta los 25 años la protección a la juventud extutelada*. <https://joveneseinclusion.org/2016/10/20/jovenes-e-inclusion-insta-a-ampliar-hasta-los-25-anos-la-proteccion-a-la-juventud-ex-tutelada/>

Lindahl, R. (2021) Individualising or categorising recognition? Conceptual discussions concerning the relationship between foster children and their child welfare workers. *European Journal of Social Work*, 24(4), 566-577. <https://doi.org/10.1080/13691457.2019.1696755>

Martín, D., Blanco, N., & Sierra, J.E, (2018). Comprensión pedagógica y construcción de la relación educativa. Una indagación narrativa. *Teoría de la Educación*, 31(1), 103-122. <http://dx.doi.org/10.14201/teri.19442>

Martín, E., González, P., Chirino, E. & Castro, J. J. (2020). Inclusión y satisfacción vital de los jóvenes extutelados. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 35(1), 101-111. https://doi.org/10.7179/psri_2020.35.08

Observatorio de la Infancia (2021). *Boletín de datos estadísticos de medidas de protección a la infancia, (número 22)*. Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030

- Perojo, I. (2014). La inserción social y laboral de los jóvenes tutelados y extutelados. En G. Pérez Serranoy y Á. De-Juanas Oliva (Coords.), *Educación y jóvenes en tiempos de cambio* (pp. 43- 54). UNED.
- Ritacco Real, M. y Amores Fernández, F. J. (2016). Estudiantes en riesgo de exclusión educativa en secundaria. Percepciones del profesorado implicado en los programas extraordinarios de prevención del fracaso escolar. *Enseñanza & Teaching*, 34(1), 137-160. <https://doi.org/10.14201/et2016341137160>
- Úcar, X. (2021). Social pedagogy, social education and social work in Spain: Convergent paths. *International Journal of Social Pedagogy*, 10(1). <https://doi.org/10.14324/111.444.ijsp.2021.v10.x.001>.
- Sánchez-Prieto, L., Orte Socias, C., Pascual Barrio, B., & Ballester Brage, L. (2021). ¿Qué competencias de un formador en prevención son mejores valoradas por las familias en el contexto escolar?. *Revista Complutense de Educación*, 32(2), 181-193. <http://dx.doi.org/10.5209/rced.68176>

PRÁCTICAS DE INTERVENCIÓN QUE FAVORECEN AL DESARROLLO DE COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES DE ADOLESCENTES EN CONFLICTO CON LA LEY: EXPERIENCIAS Y REFLEXIONES DE PROFESIONALES PSICOSOCIALES

Maria Alejandra Báez Atuesta

Universidad de Cádiz

INTRODUCCIÓN

La existencia del comportamiento delictivo en adolescentes se asocia a una multiplicidad de factores de riesgo que interactúan entre sí, a nivel individual, familiar, educativo y comunitario, el deterioro de estos sistemas, afectan la relación que tienen consigo mismos, con los otros y el entorno donde socializan. (Loeber y Farrington, 1999; Andrews y Bonta, 2010.) La delincuencia en el ámbito juvenil obstaculiza el desarrollo positivo del ser adolescente, atentando contra su vida, reforzando de la misma manera escenarios de violencia, inseguridad y en algunos casos la consolidación de carreras delictivas, lo que restringe la construcción de una cultura de paz y de bienestar social en los diferentes contextos.

Es de esta manera, que se configura como una realidad de gran impacto social, no solo en América Latina que es considerado como el continente con mayores cifras en criminalidad y violencia, sino también en diferentes latitudes en donde el comportamiento delictivo se ha convertido en una realidad presente y latente, según Erickson (1980 citado en Morales, 2008) “la delincuencia adolescente y juvenil, como forma de violencia criminal, es una de las formas de violencia más visible en una sociedad”.

En este sentido, se desarrolla la investigación en el contexto colombiano, partiendo de su propia especificidad y circunstancias socioeconómicas, siendo los y las adolescentes en conflicto con la ley un grupo en condición de vulnerabilidad, que se encuentra inmerso en la violencia estructural que permea toda la vida del país, signada en la exclusión social, desigualdad, falta de oportunidades y condiciones de vida precarizadas. A nivel individual, se identifican carencias en competencias socioemocionales y prosociales, la falta de apoyo y supervisión por parte de adultos significativos, así como deficiencias en sus modelos de crianza, un elevado consumo de sustancias psicoactivas y experiencias adversas en sus trayectorias personales. (Catena y Illescas, 2013).

En Colombia se cuenta con información estadística suministrada por el Instituto colombiano de Bienestar familiar (ICBF), en el que se reporta del año 2007 hasta el 2018 un total de 251,455 adolescentes en conflicto con la ley los delitos de mayor prevalencia fueron contra el patrimonio 36.32%, fabricación o porte de estupefacientes con un 26,81% y lesiones personales 8,51%. En cuanto a la distribución por sexo y edad, el género masculino es quien predomina con un 88,5% y el grupo etario más significativo es entre los dieciséis y diecisiete años. (ICBF, 2018).

Es importante tomar en consideración, que dichos comportamientos delictivos aparecen en la adolescencia, siendo esta una etapa de crecimiento que trae consigo una serie de cambios a nivel biológico, físico, cognitivo, conductual y emocional. Un proceso en el que también se generan situaciones de riesgo, vinculadas a escenarios de violencia, conductas desadaptativas, consumo de drogas, abandono escolar, dificultades generalizadas que son construidas y acontecidas por el individuo en su paso hacia la adultez. (Frías & Poza, 2013; OMS, 2021)

La aparición de comportamientos delictivos en la población adolescente genera una preocupación social, ya que, si no se previenen y abordan de manera eficaz, podrían persistir en la vida adulta. Las alteraciones y deficiencias en el comportamiento durante estas etapas tempranas implican una responsabilidad colectiva que requiere intervenciones integrales, basadas en las necesidades individuales y la atención oportuna por parte de las personas e instituciones responsables de atender a esta población. (Torres et al., 2018).

Para abordar esta problemática, se considera la relación entre el desarrollo de competencias socioemocionales y el comportamiento delictivo. Numerosos estudios han respaldado la hipótesis de que un mejor desarrollo de competencias socioemocionales se asocia con un menor riesgo de participar en conductas antisociales (Zych y Ortega, 2021). Las competencias socioemocionales se definen como "el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular adecuadamente los fenómenos emocionales" (Bisquerra & Perez, 2007, p.68). Su aprendizaje favorece al ajuste social, al bienestar y un desempeño asertivo en las actividades cotidianas (Oliveira y Muszkat, 2021).

Basado en lo expuesto anteriormente, el objetivo de este estudio es conocer las estrategias de intervención que favorecen al desarrollo de competencias

socioemocionales de adolescentes sancionados con la medida de libertad asistida/vigilada, a partir de las experiencias de atención e intervención de profesionales en el área de trabajo social, psicología y pedagogía de la *Fundación de apoyo social* en Bucaramanga, Colombia.

1. METODOLOGÍA

Este estudio se llevó a cabo utilizando un enfoque metodológico cualitativo, que se centró en el diálogo y la reflexión sobre las prácticas y herramientas de intervención utilizadas por profesionales psicosociales. Como técnicas de recolección, se optó por la entrevista semiestructurada y el análisis documental, en las entrevistas participaron cinco (5) profesionales de la fundación de apoyo social institución dedicada a la atención de adolescentes y jóvenes, que han cometido conductas delictivas y son sancionados a medidas de medio abierto, situándonos en el caso concreto de la ciudad de Bucaramanga- Colombia, para la investigación y para el análisis documental se tuvo en cuenta los lineamientos técnicos que sustentan la intervención de los programas de la fundación, los planes de atención institucional y algunas memorias internas.

La principal técnica que se utilizó para obtener la información fue la entrevista semiestructurada, convirtiéndose en un método eficaz de producción de conocimiento de las realidades humanas. Para realizar las entrevistas a los/las profesionales, se establecieron criterios de selección que garantizaran una muestra intencionalmente seleccionada y adecuada para el estudio. Se tuvo en cuenta la disponibilidad y fácil acceso a la institución, ya que la investigadora había trabajado allí durante cuatro años y mantenía contacto con algunos profesionales. Además, las entrevistas se guiaron por tres dimensiones principales: motivaciones, aciertos y limitaciones en la praxis; conocimiento sobre las necesidades emocionales de la población atendida; y los enfoques, técnicas y herramientas utilizadas en el desarrollo de competencias socioemocionales.

Para el análisis de los resultados, se realizó una descripción analítica de las categorías mediante el procesamiento de los datos obtenidos, a través de la transcripción de las entrevistas, siguiendo las dimensiones predefinidas. Se utilizó una codificación abierta para identificar las categorías y subcategorías mediante una matriz. Además, se contrastó la información de las entrevistas, con los planes y manuales de intervención revisados.

2. RESULTADOS

Los resultados de este estudio permitieron profundizar y reflexionar en las prácticas de intervención de profesionales que acompañan la atención de estos/as adolescentes, reconociendo que su abordaje requiere de la construcción de procesos educativos, terapéuticos y transformadores, partiendo que la intervención se realiza en su medio social. En este sentido, nos centraremos en la educación y adquisición de competencias socioemocionales como una estrategia que impacta de manera positiva la vida de los y las adolescentes, sus relaciones interpersonales y la prevención de futuros delitos.

Respecto a los métodos de intervención utilizados, se contemplan actividades a nivel individual, familiar, grupal y contextual, abordando diferentes contenidos educativos que se asocian a la adquisición de habilidades en el área emocional, como es la comprensión y expresión de las emociones, gestión emocional, regulación y autocontrol, empatía, toma de decisiones, que se articulan a los componentes del modelo de atención propuesto por la institución encargada.

El desarrollo de competencias socioemocionales se considera un elemento transversal al proceso de atención, y se visualiza como una estrategia prometedora que se aplica a todas las etapas. Argumentando los profesionales que:

“Una persona que aprende a gestionar sus emociones es una persona que aprende a tomar decisiones asertivas, por tanto, se alejan de conductas que puedan ser delictivas” (Trabajadora social 2/ Fundación de apoyo social).

“Las emociones nos llevan digamos que, desde mi análisis, el buen ejercicio, la buena gestión de emociones me permite a mí tener una comunicación asertiva, tener unas buenas relaciones interpersonales, tomar decisiones en pro de mi proyecto de vida” (Psicóloga 1/Fundación de apoyo social).

3.1. Motivaciones, aciertos y dificultades

En esta dimensión se exploraron los sentires y pensamientos que tienen los profesionales con relación a la población atendida, lo que implica para ellos las practicas cotidianas de intervención, se resalta la posibilidad de formación que brinda la institución en la que cada semana reciben capacitaciones en formación pedagógica y terapéutica, potencializando habilidades y estrategias en las formas de

intervenir. La mayoría de los/las profesionales que participaron en el estudio, se asumen como agentes de cambio, que lideran y acompañan procesos transformadores para la vida de los/las adolescentes y jóvenes, creando nuevas oportunidades para su desarrollo.

Como aciertos, se evidencia avances en algunos/as adolescentes y jóvenes atendidos en el fortalecimiento de sus vínculos familiares, su apertura ante las actividades que se desarrollan, la disminución en el consumo de sustancias psicoactivas, relaciones empáticas con su medio y manejo de las emociones ante situaciones de tensión. Respecto a las dificultades se identificó la baja corresponsabilidad familiar durante el proceso de atención, siendo la mayoría de los padres resistentes en la asistencia al programa, por otra parte, se evidencia debilidad en las redes, recursos y servicios estatales, inexistencia de escenarios de participación y desarrollo en sus comunidades, falta de metodologías y programas establecidos por la institución para el desarrollo de competencias socioemocionales, que guíen la intervención.

3.2. Necesidades emocionales: perfil de riesgo

A partir del discurso elaborado por los/las profesionales entrevistados, se destaca que para intervenir a los y las adolescentes se debe conocer las necesidades y factores de riesgo que inciden en su trayectoria personal, reconociendo entre estas que las características de un menor infractor incluyen dificultades en la regulación emocional y la presencia de respuestas ansiosas en su comportamiento. Varias investigaciones han demostrado que existe una relación entre las experiencias de tensión y la inclinación a cometer ciertos delitos (Bonta y Andrews, 2006).

En este sentido las necesidades socioemocionales más significativas identificadas en el estudio serían: afecto y cuidado, autocontrol y regulación emocional, autoestima y autoconcepto positivo, manejo de la frustración, conocimiento y reconocimiento emocional, habilidades de comunicación y resolución de conflictos, vocabulario emocional, empatía y sentido de pertenencia. Destacando los siguientes fragmentos que lo describen:

“El cuidado queda asumido por otras personas, porque la madre se dedica a buscar el sustento económico, a trabajar todo el tiempo...hay una falta de supervisión, cuidado y afecto” (Trabajador social I/Fundación de apoyo social)

“Entonces la rabia se apodera de ellos y en los casos que he visto el entorno y la familia es quien educa en esa regulación emocional”. (psicóloga 2/Fundación de apoyo social)

“Ingresan con una estima de sí mismo muy baja, sienten que no son buenos para nada, que no van a poder cambiar, eso no les permite verse, ni reconocerse”. (Pedagoga/ Fundación de apoyo social)

3.3. Enfoques

Las prácticas de intervención que realizan los profesionales están orientadas por un plan de atención institucional, establecido por la fundación encargada de operar el programa, en el que se estructura y organiza la atención durante la ejecución de la medida de libertad asistida, que es impuesta por la autoridad judicial por un máximo de dos años, durante el mes deben realizarse diez atenciones, que se dividen en tres talleres grupales, tres visitas al contexto, una escuela de padres y atenciones individuales con el fin de garantizar todas las intervenciones.

Las herramientas, enfoques y técnicas de intervención que se utilizan son diversas, permitiendo a cada profesional ejercer autónomamente y utilizar sus competencias profesionales; sin embargo, el desarrollo de la dimensión socioemocional se convierte en una apuesta ineludible, ya que implica trabajar con la población en temas relacionados con autoestima, habilidades sociales, empatía, reconocimiento y regulación emocional, toma de decisiones, resolución de conflictos, comunicación asertiva entre otros.

Se evidencia a partir de las narrativas de los profesionales, que el trabajo de estos contenidos se desarrolla mediante enfoques pedagógicos, artísticos y vivenciales, que traen consigo procesos de apertura y participación por parte de la población, quien se involucra desde la reflexión y el aprendizaje experiencial, lo que posibilita la construcción de conocimiento, desde la acción, los sentidos y la reflexión (Quintas,2016). La integración de las artes en este contexto actúa como un poderoso canal de comunicación, que permite explorar la dimensión emocional a través de la expresión y la comprensión de los procesos personales mediante diversas prácticas artísticas, realizándose talleres de pintura, danza, canto, música y teatro con la población que asiste al programa.

Asimismo, se hace énfasis en el uso de estrategias terapéuticas, como lo son las de tercera generación, la terapia racional, emotivo, conductual (TREC), el enfoque sistémico, biopsicosocial y restaurativo. La combinación de estas metodologías se configura como una vía efectiva para fomentar un aprendizaje más significativo y profundo en la población con la que se interviene, proporcionándoles de herramientas para enfrentar sus desafíos personales, cambiar su comportamiento delictivo y crear nuevas formas de relacionarse con el mundo que les rodea.

4.DISCUSION Y CONCLUSIONES

La intervención con adolescentes y jóvenes en conflicto con la ley debe ir más allá de una visión asistencialista y abordarse de manera oportuna, interdisciplinar e integral. Para lograrlo, es fundamental establecer un entramado de herramientas, enfoques y técnicas de intervención que se adapten a las necesidades individuales de cada joven y les brinden el apoyo necesario para emprender un camino de cambio positivo. En este sentido, el desarrollo de competencias socioemocionales adquiere un papel crucial como factor protector que se relaciona directamente con una reducción del riesgo de involucrarse en conductas disociales, sin embargo, no es la única área por trabajar, siendo una problemática multicausal que exige de una mirada amplia que resuelva las situaciones críticas en los diferentes sistemas de cada uno de ellos y ellas.

La promoción de competencias socioemocionales contribuye al fortalecimiento del autoconocimiento en los adolescentes, lo que les permite comprender sus emociones, pensamientos y comportamientos. Además, les capacita para tomar decisiones responsables y saludables, lo que resulta vital para su proceso de resocialización. Asimismo, esta intervención fomenta la construcción de relaciones positivas consigo mismos, con los demás y con el entorno, lo que les brinda herramientas para desenvolverse de manera más saludable y adaptativa en la sociedad (Muñoz,2019). Para concluir, se valora el papel que tiene la institución y lo profesionales como referentes de apoyo prosocial y afectivo para los/las adolescentes y jóvenes forjando un escenario vinculante donde se sienten reconocidos, aceptados e incluidos. Los/las profesionales reconocen la importancia de contar con competencias sólidas a la hora de intervenir con esta población, es fundamental la capacitación y formación del talento humano en el área socioemocional y en otras áreas pertinentes, así como también el fomento de la creatividad para desarrollar constantemente prácticas pedagógicas transformadoras.

6. RERERENCIAS

- Andrews , D. A., & Bonta , J. (2010). *The Psychology of Criminal Conduct. Quinta*. Cincinnati OH. US: Anderson Publishing Co.
- Bisquerra Alzina, R., & Pérez Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XX1*, 10(), 61-82. <https://doi.org/10.5944/educxx1.1.10.297>
- Bonta, J., & Andrews, D. (2006). Riesgo-Necesidad-Responsividad Modelo de Evaluación y Rehabilitación de Infractores. *De traducción realizada con fines pedagógicos. Diplomado evaluación diferenciada con adolescentes infractores de ley. FONDEF D08i-1205*.
- Catena, A. M., & Illescas, S. R. (2013). Carreras delictivas juveniles y tratamiento. *Zerbitzuan: Gizarte zerbitzuetarako aldizkaria= Revista de servicios sociales*, (54), 171-183.
- Frías, M. y Poza, M.F. (2013). Dificultad social, riesgo y maltrato. En Melendro. M. y Rodríguez, A.E. (Coords.) *Intervención con menores y jóvenes el dificultad social*. (141-176). Madrid: UNED.
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar ICBF. (2018). *Tablero SRPA - Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes*. Observatorio Bienestar y Niñez. <https://www.icbf.gov.co/bienestar/observatorio-bienestar-ninez/tablero-srpa>.
- Loeber, R., & Farrington, D. P. (Eds.) (1999). *Serious & violent juvenile offenders: Risk factors and successful interventions*. SAGE Publications, Inc., <https://doi.org/10.4135/9781452243740> .
- Morales Córdova, Hugo. (2008). Factores asociados y trayectorias del desarrollo del comportamiento antisocial durante la adolescencia: implicancias para la prevención de la violencia juvenil en américa latina. *Interamerican Journal of Psychology*, 42(1), 129-142. Recuperado em 20 de julio de 2023, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-96902008000100014&lng=pt&tlng=es.
- Muñoz López, J. (2014). *Sabiduría Emocional y Social. Protocolo de Inter-venición Social mediante la Inteligencia Emocional (PISIEM)*. España: Editorial Bosch.
- Oliveira, P., & Muszkat, M. (2021). Revisão sistemática integrativa sobre métodos e estratégias para promoção de habilidades socioemocionais. *Revista Psicopedagogia*, 38(115), 91–103.
- Organizacion Mundial de La Salud. (2020). Salud de la madre, el recién nacido, del niño y del adolescente. *Desarrollo en la adolescencia*. Recuperado el 2023, de https://www.who.int/maternal_child_adolescent/topics/adolescence/dev/es/

Quintas, M. (2016) Pedagogía experiencial o vivencial: el Programa Intensivo para Jóvenes. *Revista de educación social*, 22. 291-301.

Torres Quintero, A. P., Villanueva Congote, J., Jaramillo Bernal, M. C., Sotomayor Carreño, E., & Gutiérrez Congote, C. (2018). La salud mental en los modelos de atención de adolescentes infractores Los casos de Colombia, Argentina, Estados Unidos y Canadá. *Universitas Medica*, 59(4), 1–6.

Zych, I., & Ortega-Ruiz, R. (2021). Promoción de las competencias socioemocionales y prevención de la violencia escolar y juvenil. *Revista Internacional De Educación Emocional Y Bienestar*, 1(1), 63–84.

LA PERCEPCIÓN DE NIÑOS Y NIÑAS EDUCACIÓN INFANTIL EN GRANADA SOBRE SUS FUTURAS FAMILIAS

Paula Peregrina Nieves
Universidad de Granada
María Jesús Caurcel Cara
Universidad de Granada
Emilio Crisol Moya
Universidad de Granada

1. INTRODUCCIÓN

La institución familiar se caracteriza por ser una experiencia universal (Mota et al., 2018) y una estructura dinámica que ha evolucionado a lo largo del tiempo (Crisol y Romero, 2018).

Aunque la familia ha existido a lo largo de la historia, el concepto actual de estructura familiar tiene su origen en el siglo XV, cuando los niños dejaron de asumir las mismas responsabilidades laborales que los adultos y comenzaron a recibir educación formal. Sin embargo, fue en los siglos XIX y XX cuando se produjo la aparición de la "familia moderna", caracterizada por valorar los lazos afectivos entre sus miembros (Peregrina y Caurcel., 2021).

En España, la configuración familiar más común ha sido la “familia nuclear tradicional” compuesta por un padre (cabeza de familia), una madre (encargada del cuidado de los hijos y del hogar) y su descendencia (Crisol y Romero, 2021). No obstante, desde principios del siglo XXI hasta la actualidad, se han producido cambios sociales que han generado nuevas estructuras familiares, alejándose del modelo tradicional de una pareja heterosexual y sus hijos. Aguado (2010) ha identificado una serie de cambios sociales que han influido en la configuración de nuevas estructuras familiares:

(...) (1) las nuevas relaciones de amor y pareja; (2) la transición del patriarcado a una filosofía nueva de libertad, autonomía y negociación; (3) el trabajo de la mujer fuera del hogar; (4) el aumento de la esperanza de vida; (5) el aumento del número de hogares y la disminución del tamaño de estos; (6) el aumento de separaciones y divorcios y (7) el Estado ha pasado a desempeñar funciones que antes se atribuían a la familia en ámbitos como la justicia o la educación. (p.3)

Estos cambios han dado lugar a la diversidad familiar en la sociedad española. Según el INE (2020) en la Encuesta Continua de Hogares (ECH), los hogares formados por parejas, ya sea con o sin hijos, representan el 54.0% del total en 2020. Del total de parejas, el 99.0% son parejas de distinto sexo, mientras que el 1.0% son parejas del mismo sexo (INE, 2021).

Sin embargo, la dinamicidad de la estructura familiar y cambios sociales indican que las familias siguen evolucionando, lo que lleva a plantear las siguientes preguntas: *¿Cómo serán las configuraciones familiares en un futuro? ¿Diferirán de las estructuras sociales que encontramos en la sociedad española actual?*

En los últimos años, se han llevado a cabo estudios sobre la percepción de niños de Educación Infantil sobre su percepción de qué es una familia. Por ejemplo, según Poveda et al. (2015) la definición que desarrollan los niños no sigue el desarrollo establecido por la bibliografía evolutiva, destacando que su representación de la familia va más allá de vínculos genéticos. En la investigación de Dessen y Campos (2010), los menores no se guían por el parentesco consanguíneo o legal, sino que incluyen en su familia tanto a su familia nuclear como sus padrinos, amigos y mascotas. Sin embargo, no se han dado estudios sobre qué familias desearían formar los menores en un futuro (Peregrina et al., 2023).

Por ello, este estudio pretendía preguntar a menores de Educación Infantil (y miembros de las futuras familias españolas) cómo son las familias que ellos desearían formar en un futuro. Los objetivos específicos del presente estudio son:

1. Conocer la percepción de los menores sobre los modelos de familias que querían formar en un futuro.
2. comprobar si se inclinaban por modelos diferentes a la familia nuclear tradicional.
3. Conocer la percepción de los menores sobre la maternidad y la paternidad.

2. METODOLOGÍA

2.1. Participantes

En el estudio participaron un total de 156 alumnos de Educación Infantil de tres centros educativos diferentes situados en la provincia de Granada. De los 156 encuestados, 79 eran niños (50,6%) y 77 niñas (49,4%), con una edad que variaba entre los tres y seis años. La mayoría de los menores vivían en una familia nuclear

tradicional (89,1%), aunque también se encontraron participantes provenientes de otras tipologías familiares: el 6,4% de familias divorciadas; el 5,1% de familias monomarentales y el 1,9% de familias reconstituidas. No hubo participantes provenientes de familias monoparentales, homomarentales, ni homoparentales.

2.2. Instrumento

Se utilizó el Cuestionario para menores sobre diversidad familiar (Caurcel et al., 2021), conformado por cuatro bloques para indagar sobre cómo era la familia del menor y sobre cómo percibía la diversidad familiar. Para este estudio únicamente se utilizaron el primer y cuarto bloque. En el primer bloque se realizaban preguntas acerca de las variables sociodemográficas y el cuarto bloque se titulaba “¿Cómo me gustaría que sea mi familia cuando sea mayor?” En el que se planteaban preguntas relacionadas con el modelo de familia que los menores querían tener en un futuro.

2.3. Procedimiento

La recogida de los datos tuvo lugar en marzo y abril de 2021. Para llevar a cabo dicha investigación, se realizaron reuniones con el equipo directivo del centro y se solicitó permiso para realizarla.

Para recoger la muestra de los menores, se entregó un consentimiento informado para que fuera firmado por los padres o tutores legales del alumnado. La administración del cuestionario se realizó de forma presencial a modo de entrevista, siendo los menores los que marcaban la opción deseada en la pantalla del dispositivo electrónico (Tablet). Estos datos quedaron recogidos a través de formularios de Google. La duración de cada entrevista osciló entre los diez y quince minutos aproximadamente.

2.4. Diseño y análisis de resultados

Se utilizó un diseño mixto y un método de tipo cuantitativo no experimental. Los datos recogidos fueron tratados con el paquete estadístico SPSS versión 24.0 para Windows. Para conocer los resultados se calcularon las frecuencias y los porcentajes. Para el análisis cualitativo se utilizó el programa MAXQDA, para analizar las siguientes categorías en las respuestas (Tabla 2):

Tabla 2

Categorías analizadas

Categorías	Definición	Ejemplos
Respuesta sin justificación	La respuesta refleja duda o confusión. Tampoco aporta una respuesta justificada y con significado.	<i>“No lo sé”</i> <i>“Porque sí”</i>
Referentes	Se toma como referentes a los propios progenitores y quieren ser como ellos en un futuro.	<i>“Porque quiero ser motero porque mi papá es motero”</i>
Obligación	Los menores asumen como una obligación que deben ser padres que van ligada a su sexo y edad.	<i>“Porque soy un chico”</i> <i>“Porque soy un hombre”</i>
Implicaciones de ser padre	Los menores quieren ser padres para asumir funciones o características que atribuyen a ser padre o madre.	<i>“Porque quiero trabajar”</i> <i>“Porque quiero aprender a conducir”</i>
Gustos	Los participantes se sienten atraídos o no por la idea de tener hijos.	<i>“Porque me gusta ser mamá”</i>
Evitar soledad	Los participantes entienden la paternidad como una opción para no sentirse solos cuando crezcan.	<i>“Porque mi mamá y mi papá y mi hermana se van a morir cuando sean viejos y yo tendré una niña y un niño y no estaré sola”</i>

3. RESULTADOS

Se inicia presentando los tipos de familia que los participantes quieren tener en un futuro (Tabla 3). El modelo de familia que mayor frecuencia obtuvo seleccionada por el 59,7% de los participantes; porcentaje que descendió hasta un 12,8% en el caso de la familia monoparental. Tanto la familia adoptiva heterosexual como la familia unipersonal con mascota fue seleccionada por el 8,1% de los participantes. Las estructuras familiares menos seleccionadas por los menores fueron la pareja homosexual sin hijos (6%) y la pareja heterosexual sin hijos, siendo esta última la que menor porcentaje obtuvo.

Tabla 3

Tipos de familias que los menores desean formar en un futuro

Tipo de familia	N	%
Familia nuclear	89	59,7%
Familia monoparental	19	12,8%
Familia unipersonal con mascota	12	8,1%
Familia adoptiva heterosexual	12	8,1%

Pareja homosexual sin hijos	9	6,0%
Pareja heterosexual sin hijos	2	1,3%
Total	149	

En cuanto a las respuestas obtenidas a la pregunta “¿Te gustaría ser padre o madre en un futuro?” el 82,1% de los participantes respondió “Sí” (n = 128), mientras que el 17,9% restante respondió “No” (n = 82,1%). Con relación al número de hijos que querían tener, la Tabla 4 muestra los resultados obtenidos. La mayoría de niños quería tener entre cero y tres hijos: el 15,8% no quería tener hijos, el 19,2% quería tener un hijo y el 37% quería tener dos hijos. Un 2,7% de los encuestados deseaba tener un total de 10 hijos. Entre el total de participantes la media de hijos que deseaban tener era de 2,4 hijos.

Tabla 4

Número de hijos

Número de hijos	N	%
0 hijos	23	15,8%
1 hijo	28	19,2%
2 hijos	54	37,0%
3 hijos	9	6,2%
4 hijos	10	6,8%
5 hijos	11	7,5%
6 hijos	3	2,1%
7 hijos	2	1,4%
8 hijos	1	0,7%
9 hijos	1	0,7%
10 hijos	4	2,7%
Total	146	

La Tabla 5 muestra las respuestas categorizadas de la pregunta “¿Por qué quieres tener hijos? ¿Por qué no quieres tener hijos?”. La categoría con mayor presencia fue “Implicaciones de ser padre” (36,6%), seguida de la categoría “Gustos” (27,6%).

El porcentaje descendió hasta el 12,8% de los participantes que dieron respuestas que no contestaban a la pregunta dentro de la categoría “Respuestas sin justificación”, seguido de un 10,9% de participantes que no respondieron a la pregunta. La categoría “Obligación” tuvo una presencia del (6,4%), seguido de la categoría “Referentes” con un 5,8% y de la categoría “Evitar la soledad” con un 1,9%, siendo esta última la categoría con menor presencia. Se buscaron relaciones entre las categorías pero no se obtuvo ningún resultado.

Tabla 5

Porcentaje de aparición de las categorías

Categoría	N	%
Implicaciones de ser padre/madre	54	36,6%
Gustos	43	27,6%
Respuesta sin justificación	20	12,8%
No contesta	17	10,9%
Obligación	10	6,4%
Referentes	9	5,8%
Evitar la soledad	3	1,9%

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados dieron lugar a diferentes reflexiones. En primer lugar, la familia conformada por un padre, una madre y sus hijos fue el elegido por la mayoría de menores (59,7%) para ser la familia que deseaban tener en un futuro. Esta situación se dio probablemente a que este modelo es el más común en la sociedad y al que mayor número de participantes pertenecía (89,1%), lo que le hace ser el más socialmente aceptado, tal y como se ha obtenido en estudios previos (Peregrina y Caurcel, 2021).

Un hecho reseñable fue el hecho de que ningún participante eligió la familia unipersonal sin mascota. Esta situación pudo darse debido a que los menores interpretan la familia como un grupo de personas, por lo que para ellos una persona sola no es una familia. Este hecho coincidía con lo obtenido en el estudio llevado a cabo por Peregrina y Caurcel (2021) con niños de Infantil y Primaria en el que la familia unipersonal era la menos reconocida por los participantes.

Sin embargo, el 8,1% de los participantes afirmó que deseaba formar una familia unipersonal con mascota, lo que coincidía con los resultados de Dessen y Campos (2010) en el que se afirmaba que los menores consideraban como miembros de su familia también a sus mascotas.

Tanto la familia unipersonal como la familia unipersonal con mascota fueron poco o nada seleccionados por los participantes, sin embargo, los resultados obtenidos por el INE apuntaban a que en los próximos años habrá un incremento de hogares unipersonales en España.

A la pregunta de si querían tener descendencia en un futuro, la mayoría de los participantes respondió de forma afirmativa (82,1%). Sin embargo, la tasa de

natalidad en España ha disminuido en los últimos años en comparación con años anteriores INE (2020).

En cuanto a las razones de porqué deseaban ser o no padres y madres en un futuro, la mayoría respuestas se encontraban dentro de las categorías “Referentes” e “Implicaciones de ser padre”. Las respuestas apuntaban a que los menores simplemente querían imitar aquello que observaban a su alrededor, por lo tanto, aquellas acciones que veían hacer a sus progenitores como, por ejemplo, cocinar, regañar a los hijos o conducir. Estos resultados coinciden con los establecido según la Teoría del Aprendizaje Observacional de Bandura (1982) por la se establece que la única condición de que una persona aprenda una acción sea observando a otra persona realizando la misma.

Cabe destacar el hecho de que el 6,4% de los participantes entendieran la paternidad como una obligación con respuestas como “Porque soy un chico” o “Porque soy grande”, como si los menores no comprendieran que tiene posibilidad de elegir en un futuro si desean tener descendencia o no.

5. CONCLUSIONES

Este estudio tenía como objetivos: conocer qué modelos familiares querrían formar en un futuro los menores de Educación Infantil, comprobar si se inclinaban por modelos diferentes a la familia nuclear tradicional, y conocer la percepción de los menores sobre la maternidad y la paternidad. En base a ellos, las conclusiones que se obtuvieron del presente estudio fueron:

- 1.La mayoría de menores (quieren formar un modelo de familia nuclear tradicional y quieren tener descendencia en un futuro. Aunque también hubo participantes que querían conformar otras tipologías familiares.
- 2.El 82,1% quería tener hijos en un futuro.
- 3.La mayoría de menores basaban sus respuestas sobre si querían tener hijos o no en si le gustaban o no las acciones que realizaban los adultos de su entorno, situación que se podía justificarse con las teorías del aprendizaje por imitación de Bandura (1982).

Como limitaciones a este estudio cabe destacar la dificultad para encontrar las relaciones entre las categorías, debido a la brevedad de las respuestas de los participantes. Otra limitación, que se dio fue la variable edad, ya que algunos de los

niños no comprendían las preguntas o simplemente no respondían. Por ejemplo, en algunos de los casos negaban querer tener hijos, pero sin embargo afirmaban que les gustaría tener bebés.

Por esta razón, para estudios futuros sería interesante realizar el mismo estudio pero con alumnado de Educación Primaria, para además, conocer si las respuestas adquieren complejidad y extensión por lo que se podrían buscar relaciones entre las categorías de análisis.

6. REFERENCIAS

- Aguado, L. (2010). Escuela inclusiva y diversidad de modelos familiares. *Revista Iberoamericana de Educación*, 56(3), 1-11. <https://rieoei.org/historico/deloslectores/3377Aguado.pdf>
- Bandura, A. (1982). Teoría social del aprendizaje. Vergara.
- Caurcel, M. J., Crisol, E. & Peregrina, P. (2021). *Cuestionario para menores sobre Diversidad Familiar*. (Sin publicar).
- Crisol, E., & Romero, M. A. (2018). *Intervención psicoeducativa en Educación Infantil*. Síntesis.
- Crisol, E. & Romero, M. A. (2021). Familia y funciones básicas. Revisión bibliográfica y reformulación teórica. En Alba, G.; Álvarez, G.; Benavides, A.; Justicia, A. (Eds.), *Investigaciones y avances en el estudio social y psicoeducativo de las familias diversas* (pp.17-28). Dykinson.
- Dessen, M. A. y Campos, P. C. (2010) Niños de edad preescolar y sus concepciones de la familia. *Paidéia*, 20 (47), 345-357. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-863X2010000300007>
- Instituto Nacional de Estadística (2020) *Encuesta Continua de Hogares (ECH) Año 2020*. https://www.ine.es/prensa/ech_2020.pdf
- Instituto Nacional de Estadística (2021) *Indicadores demográficos - Año 2021* https://www.ine.es/dyngs/INEbase/es/operacion.htm?c=Estadistica_C&cid=1254736177003&menu=ultiDatos&idp=1254735573002
- Mota, R., Hamburger, J., y Vidal, F. (2017). La modernidad de una sociedad familiar. Informe Familia 2017. *Padres y maestros*, 374, 34-40. <http://dx.doi.org/pym.i374.y2018.005>
- Peregrina-Nievas, P. y Caurcel-Cara, M. J. (2021). *La Diversidad Familiar desde la perspectiva del alumnado de Educación Infantil*. (Trabajo Fin de Grado, Universidad de Granada).

Peregrina-Nievas, P.; Caurcel-Cara, M. J. & Crisol-Moya, E. (2023) Analyzing Family Diversity in the Educational Context: A Systematic Review. *International Journal of Diversity in Education*, 23(1): 35-50. <http://dx.doi.org/10.18848/2327-0020/CGP/v23i01/35-50>

Poveda, D., Jociles M. I., & Rivas, A. (2015). Monoparentalidad por elección: procesos de socialización de los hijos/as en un modelo familiar no convencional. *Athenea Digital*, 11(2), 133-154. <http://doi.org/10.5565/rev/athenead/v11n2.835>

LA PERCEPCIÓN DE LOS DOCENTES DE INFANTIL Y PRIMARIA DE GRANADA SOBRE DIVERSIDAD FAMILIAR

Paula Peregrina Nieves

Universidad de Granada

Emilio Crisol Moya

Universidad de Granada

María Jesús Caurcel Cara

Universidad de Granada

1. INTRODUCCIÓN

La diversidad familiar es una realidad social. Son muchos los modelos de familia que difieren del modelo de familia tradicional, compuesta por una pareja heterosexual y su familia (Crisol y Romero, 2018).

Entre los nuevos modelos familiares, encontramos familias pertenecientes al colectivo LGTBIQ+ como por ejemplo las *familias homoparentales* formadas por dos padres o dos madres. Estas familias pueden formarse en muchos casos gracias a técnicas de reproducción asistida (TRA) (López-Sánchez, 2008).

El aumento de separaciones y divorcios ha dado lugar al modelo de *familia divorciada*, en la que los progenitores se han separado, y a pesar de no vivir juntos, siguen cumpliendo su rol como padres. También se ha dado lugar a la *familia reconstituida*, conformada por una pareja adulta en la que uno de ellos tiene un hijo de la relación anterior. Estas familias también pueden conformarse a partir de la muerte de uno de los cónyuges.

Según el número de componentes, encontramos la *familia extensa* que está formada por una pareja de personas mayores, sus hijos y sus nietos. También existen familias compuestas por un único individuo, conocidas como *hogares unipersonales*. En otros casos, las parejas de *cónyuges solos* pueden vivir solas debido a que o no han tenido descendencia o los hijos ya se han emancipado (Crisol y Romero, 2018).

De acuerdo con la procedencia de los miembros de familia, en las *familias mixtas o mestizas* los padres provienen de distintas nacionalidades, religiones o culturas (Crisol y Romero, 2021). En la *familia adoptiva*, mínimo uno de los hijos no comparte vínculo genético con los padres.

Los modelos que se alejan de este modelo tradicional de familia deben hacer frente a situaciones de exclusión (Cánovas y Sahuquillo, 2010). Una de las causas que producen este tipo de situaciones en los centros es la escasa preparación por parte de los docentes para abordar la temática, ya que cuando se aborda se suele hacer desde la perspectiva de una familia tradicional (Aguado 2010).

Rodríguez-Pascual et al. (2016) destacan la complejidad del propio concepto de “familia” como una posible barrera a la hora de su aceptación. En la misma línea, Delucca et al. (2010) y Magaña et al. (2011) señalan la existencia de ideas fuertemente arraigadas con respecto a la idea de “familia”, lo que dificulta la aceptación de los nuevos modelos.

En los últimos años, se han realizado diferentes estudios que estudian la percepción de los docentes en ejercicio sobre la diversidad familiar. Por ejemplo, Rodríguez y Moreno (2017), en su investigación desarrollada en Huelva, obtuvieron de forma general, que existe una actitud positiva sobre la diversidad familiar en las aulas, aunque la falta de implicación del profesorado o la falta de formación se destacan como algunas de las principales dificultades en la inclusión de la diversidad familiar.

En la misma línea, Triana y Rodrigo (2010) realizaron un estudio en el que exploraron las expectativas de los docentes sobre la adaptación emocional, social y académica de su alumnado dependiendo de la estructura familiar de la que formara parte. Se encontraron con que las mejores predicciones de los docentes en las áreas eran para los alumnos de familias nucleares, y, a continuación, los pertenecientes a familias adoptivas. Por otro lado, los niños que vivían en familias a cargo de una mujer y en hogares reconstituidos, tenían, expectativas más convenientes que aquellos alumnos que viven en una familia homoparental.

Los estudios llevados a cabo por Rodríguez-Mena et al. (2018) y Morgado et al. (2009) obtienen que parte de los docentes de Educación Primaria tienen una idea de familia basada en la nuclearidad, la heteronormatividad y la consanguineidad, siendo por tanto la familia nuclear tradicional el modelo más aceptado.

Resultados que coinciden con los obtenidos en las investigaciones llevadas a cabo en el contexto internacional, como la llevada a cabo por Capano et al. (2016) en Motevideo (Uruguay), que establecen que los docentes de Educación Primaria mantienen una visión no homogénea de los modelos familiares, siendo los modelos más aceptados la familia adoptiva, la divorciada y la monoparental, y la

homoparental la menos aceptada. Lo mismo ocurre en el estudio de Eerola et al. (2021), llevado a cabo en este caso con docentes de Educación Infantil en Finlandia, donde obtienen que los entrevistados tienden a hacer una diferenciación entre la familia “ordinaria” y la familia “diversa”.

Estas son las razones por la que se hace necesario investigar con más detalle las ideas, concepciones y percepciones que docentes en ejercicio tienen sobre la familia y la diversidad familiar con la que se rodean en el aula. Por ello, los objetivos del presente estudio son:

1. Identificar qué configuraciones familiares son las más identificadas como familia por los docentes en ejercicio de la provincia de Granada.
2. Identificar qué configuraciones familiares son las menos identificadas como familia por los docentes en ejercicio de la provincia de Granada.

2. METODOLOGÍA

2.1. Participantes

Para la realización del siguiente estudio se tomó una muestra de 52 docentes en ejercicio de Infantil y Primaria pertenecientes a tres centros educativos de la provincia de Granada, siendo dos de carácter público y uno de concertado. Los participantes presentaron una edad que oscilaba entre los 30 y los 60 años, destacando además que el 73,1% de estos eran del sexo femenino.

2.2. Instrumento

Se utilizó el “Cuestionario para docentes en ejercicio sobre Diversidad Familiar” (Caurcel et al. 2020), para determinar la percepción, el conocimiento y la formación en materia de diversidad familiar. Compuesto por tres bloques: Tipologías familiares; Formación, opiniones y actuación ante la Diversidad Familiar; Mi propia familia. Sin embargo, para la realización de este estudio únicamente se ha utilizado el primero de ellos. En dicho bloque se pretende conocer qué consideran los docentes en ejercicio como familia. Se utiliza una escala dicotómica y se presentan 19 tipos de familias posibles. Para el bloque de las tipologías de las familias, parte en la que se ha centrado este estudio, se obtuvo un coeficiente alfa de Cronbach de 0,980.

2.3. Procedimiento

La recogida de datos se realizó durante los meses de marzo y abril de 2021. Los cuestionarios se cumplimentaron online a través de un formulario de Google, en el que se incluyó un consentimiento informado virtual, garantizando el carácter anónimo, voluntario y confidencial de los datos.

2.4 Diseño y análisis de los resultados

Se utilizó un diseño transversal y un método de tipo cuantitativo no experimental. Los datos recogidos fueron tratados con el paquete estadístico SPSS versión 24.0 para Windows. Para conocer la distribución de los resultados se calcularon los estadísticos descriptivos (media, desviación típica y moda) y las frecuencias.

3. RESULTADOS

Se inicia presentando los resultados sobre qué consideraban los docentes como familia (Tabla 1). La configuración familiar que obtuvo un mayor porcentaje de reconocimiento fue la familia compuesta por una pareja de hombre y mujer casada con hijos (familia nuclear) con un 88,5%, seguida de la pareja de hombre y mujer en unión libre sin hijos con un 80,8% y de la pareja de hombre y mujer casada sin hijos (cónyuges solos) 78,8%.

La pareja de hombres casados con hijos (familia homoparental), la pareja de mujeres casadas con hijos (familia homomatental), un hombre solo con hijos (familia monoparental) y la pareja de hombres en unión libre con hijos fueron reconocidas por el mismo número de participantes con un 76,9%. El porcentaje descendió hasta un 75% donde se encontraron la pareja de hombre y mujer en unión libre con hijos, la pareja de mujeres en unión libre con hijos y la pareja en la que al menos uno de los dos adultos aporta hijos (familia reconstituida).

El 73,1% de los participantes reconoció como familia a la pareja de mujeres casadas sin hijos, la pareja de hombres casados sin hijos, la pareja con hijos adoptados y la mujer sola con hijos. El porcentaje descendió hasta el 71,2% en el caso de niños viviendo con otros cuidadores que no son sus progenitores (familia de acogida).

Las configuraciones familiares que fueron menos reconocidas como familias por los participantes fueron: la pareja de hombres en unión libre sin hijos (69,2%), la pareja

de mujeres en unión libre sin hijos (67,3%), la persona con mascotas (40,4%) y la persona sola (26,9%), siendo esta última la menos reconocida como familia por los participantes.

Tabla 1

Consideraciones de los docentes en ejercicio sobre qué es una familia (frecuencias)

TIPOS DE FAMILIAS	No		Sí	
	N	%	N	%
Una pareja de hombre y mujer casada con hijos	6	11,5	46	88,5
Una pareja de hombre y mujer en unión libre sin hijos	10	19,2	42	80,8
Una pareja de hombre y mujer casada sin hijos	11	21,2	41	78,8
Una pareja de hombres casados con hijos	12	23,1	40	76,9
Una pareja de mujeres casadas con hijos	12	23,1	40	76,9
Un hombre solo con hijos	12	23,1	40	76,9
Una pareja de hombres en unión libre con hijos	12	23,1	40	76,9
Una pareja de hombre y mujer en unión libre con hijos	13	25	39	75
Una pareja de mujeres en unión libre con hijos	13	25	39	75
Una pareja en la que al menos uno de los dos adultos aporta hijos	13	25	39	75
Una pareja de mujeres casadas sin hijos	14	26,9	38	73,1
Una pareja de hombres casados sin hijos	14	26,9	38	73,1
Una pareja con hijos adoptados	14	26,9	38	73,1
Una mujer sola con hijos	14	26,9	38	73,1
Niños viviendo con otros cuidadores que no son sus progenitores	15	28,8	37	71,2
Una pareja de hombres en unión libre sin hijos	16	30,8	36	69,2
Una pareja de mujeres en unión libre sin hijos	17	32,7	35	67,3
Una persona con mascotas	31	59,6	21	40,4
Una persona sola	38	73,1	14	26,9

4. DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos invitaban a reflexiones de distinta índole. Se obtuvo que exceptuando la familia unipersonal (con y sin mascota), los demás modelos familiares presentaban un porcentaje superior a 67,3%, lo que indicaría un alto reconocimiento de todos los modelos familiares por parte de los docentes. Sin embargo, no todos los modelos obtuvieron el mismo reconocimiento.

Los datos que se obtuvieron revelan que, aun conociéndose que ha habido cambios en las estructuras familiares en los últimos años, la *pareja de hombre y mujer casada con hijos* (familia tradicional) continuaba el modelo familiar más aceptado. En el presente estudio, esta tipología presentó el porcentaje más alto con un 88,5%, resultados que coinciden con los obtenidos en estudios previos realizados en el

contexto nacional (Triana y Rodrigo, 2010; Rodríguez-Mena et al., 2018; Morgado et al., 2009) y a nivel internacional (Eerola, et al. 2021). Magaña et al. (2011) achaca esta situación a las ideas fuertemente arraigadas en la sociedad que conciben el modelo de familia nuclear tradicional como el más aceptado.

Otro de los aspectos que se debe destacar es que la perspectiva de los docentes cambió dependiendo de dos factores: la unión de la pareja y la presencia de hijos. Llama la atención que independientemente de estos dos factores, la pareja heteronormativa obtuvo siempre un mayor porcentaje que la homosexual. Resultados que coinciden con los obtenidos por Rodríguez-Mena et al. (2018) y Morgado et al. (2009) obtienen que parte de los docentes en ejercicio tienen una idea de familia basada en la heteronormatividad. También existe coincidencia con los resultados de Capano et al. (2016) que señalan las familias homoparentales como uno de los modelos menos aceptados.

Siguiendo el orden de porcentajes, con uno también muy elevado, aunque por debajo de la familia con estructura nuclear, se encontró la familia monoparental. Sin embargo, se encontró una pequeña diferencia si hablamos de hombre o mujer, presentando unos porcentajes del 76,9% y 73,1% respectivamente, de forma contradictoria a los resultados obtenidos por Moliner y Amat (2016) que indican que los participantes consideran que la ausencia de madre es perturbadora para el desarrollo del alumno.

En referencia a los hogares unipersonales, la gran mayoría de docentes no lo consideró como una posibilidad familiar, con un porcentaje del 26,9%. Esta idea se podría justificar por la dificultad que tiene la población de entender el concepto de familia sin ningún tipo de relación o convivencia, ya que cuando se presenta la figura de una mascota junto a esa persona los porcentajes aumentaron. Sin embargo, se debe comenzar a interiorizar la idea de que ciertas personas prefieren vivir su vida solos o de que existen personas que presentan dificultades para lograr conseguir encontrar a una persona con la que compartir su intimidad y su vida. Además, según el Informe de hogares españoles (INE, 2021), el número de hogares unipersonales se va a ver incrementado en la próxima década.

Estos resultados llevan a reflexionar sobre la aceptación que tienen las nuevas configuraciones en el aula, siendo un posible motivo la falta de formación, lo que coincide con los resultados obtenidos por Rodríguez y Moreno (2017). Abrir una

puerta al diálogo y a la aceptación de que la familia como estructura ha cambiado, para así dar lugar a un modelo de escuela más inclusivo.

5. CONCLUSIONES

El presente estudio tenía como objetivo que estructuras familiares eran las más reconocidas por docentes en ejercicio de la provincia de Granada. En base a los objetivos planteados se obtuvieron las siguientes conclusiones:

1. La familia nuclear tradicional es el modelo de familia más aceptado lo que coincide con los resultados obtenidos en estudios previos.
2. Entre las configuraciones familiares más aceptadas todas coinciden en estar compuestas por una pareja heterosexual, ya sea con o sin descendencia.
3. Las configuraciones familiares menos reconocidas fueron la familia unipersonal y la unipersonal con mascota, lo que indicaba que es un modelo todavía muy invisibilizado en nuestra sociedad a pesar de que en los próximos años se espera que un incremento del número de hogares unipersonales.
4. Este estudio respalda la necesidad de impartir formación a los docentes de Infantil y Primaria con el fin de dar pie a la visibilización de la diversidad familiar en los centros educativos.

Como limitación a este estudio cabe destacar el tamaño muestral. Por ello, de cara a futuros estudios sería interesante llevar a cabo el mismo estudio pero recogiendo una mayor muestra en más centros tanto de públicos, como concertados y privados, situados en la provincia de Granada.

6. REFERENCIAS

- Aguado, L. (2010). Escuela inclusiva y diversidad de modelos familiares. *Revista Iberoamericana de Educación*, 56(3), 1-11. <https://rieoei.org/historico/deloslectores/3377Aguado.pdf>
- Cánovas, P. y Sahuquillo, P.M. (2018). Educación y diversidad familiar: aproximación al caso de la monoparentalidad, *Educación Siglo XXI*, 28 (1), 109-126.
- Capano, A., Massonnier N. & González, M. (2016). Análisis de ideas de docentes de educación primaria sobre diversidad familiar. *Propósitos y Representaciones*, 4(2). 15- 71. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2016.v4n2.119>
- Caurcel, M. J. y Crisol, E. (2020). *Cuestionario sobre Diversidad Familiar para docentes*. (Sin publicar).

- Crisol, E. y Romero, M.A. (2021). Familia y funciones básicas. Revisión bibliográfica y reformulación teórica. En Alba, G.; Álvarez, G.; Benavides, A.; Justicia, A. (Eds.), *Investigaciones y avances en el estudio social y psicoeducativo de las familias diversas* (pp.17-28). Dykinson.
- Crisol, E., y Romero, M. A. (2018). *Intervención psicoeducativa en Educación Infantil*. Síntesis.
- Delucca, N. E., y González Oddera, M. (2010). La diversidad familiar en situaciones de exclusión social. *Orientación y Sociedad*, 10, 1-27.
- Eerola, P., Paananen, M., y Repo. K. (2021). „Ordinary“ and „diverse“ families. A case study of family discourses by Finnish early childhood education and care administrators, *Journal of Family Studies*, <https://doi.org/10.1080/13229400.2021.1939100>
- Instituto Nacional de Estadística (2021) *Indicadores demográficos - Año 2021* https://www.ine.es/dyngs/INEbase/es/operacion.htm?c=Estadistica_C&cid=1254736177003&menu=ultiDatos&idp=1254735573002
- López-Sánchez, F. (2008). Familias convencionales: Algunos criterios para Educación Infantil. *Padres y Maestros*, 314, 26-29.
- Magaña, I., Calquín, C., Silva, S., y García, M. (2011). Family Diversity, Gender Relations and Health Care in the Family Health Approach: Case Study in CESFAM in the Chilean Metropolitan Area. *Terapia Psicológica*, 29(1), 33-42. <http://teps.cl/index.php/teps/article/view/16>
- Moliner, L., y Amat, F. (2016). 2 mamás y un hijo biológico: trabajando la diversidad familiar en la formación de maestros/as. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 9(2),137-154.
- Morgado, B.; Jiménez-Lagares, I., y González, M. L. (2009). Ideas del profesorado de primaria acerca de la diversidad familiar. *Cultura y Educación*, 21(4), 441-451. <https://doi.org/10.1174/113564009790002373>
- Rodríguez-Mena, J. A., Moreno-Sánchez, E., y Monterréz-Santos, I. (2018). Un estudio de caso sobre la idealización y representación de la familia en los centros educativos. *Estudios Pedagógicos*, 44(1), 403-413.
- Rodríguez-Mena, J.A. y Moreno, E. (2017). Barriers and limitations to school intervention in family diversity. A case study of homoparental families. *Social and Behavioral Sciences*, 237, 850-855. <http://doi.org/10.1016/j.sbspro.2017.02.182>
- Rodríguez-Pascual, I., Menéndez, S., Lorence, B., y Pérez-Padilla, J. (2016). Enseñar la diversidad familiar y sus implicaciones en el trabajo social: Una innovación desde y para la innovación docente, *Sociologías*, 1-19.

Triana, B., y Rodrigo, M. J. (2010). Modelos y estrategias de intervención ante la diversidad familiar. En: E. Arranz Freijo y A. Oliva Delgado (Coords.). *Desarrollo psicológico en las nuevas estructuras familiares* (pp. 121-142) Pirámide.

LA PERCEPCIÓN DOCENTE ANTE EL TRABAJO CON ALUMNADO CON TEA: UNA MIRADA A SU RESPUESTA EMOCIONAL

Julia Belén López Machuca

Universidad de La Laguna

Adriana Álamo-Muñoz

Universidad de La Laguna

Míriam Álvarez Lorenzo

Universidad de La Laguna

1. MARCO TEÓRICO

El Trastorno del Espectro del Autismo (TEA) es un trastorno del neurodesarrollo caracterizado por presentar déficits en la interacción social y la comunicación, además de patrones repetitivos y restringidos de conducta (American Psychiatric Association, 2013). Las investigaciones actuales que centran su interés en el abordaje de esta cuestión revelan un incremento notorio en la incidencia del trastorno en las últimas décadas (Fombonne, 2020), con una prevalencia en torno a uno cada cien menores (Zeidan et al., 2022). Como consecuencia, los retos aumentan para la comunidad educativa, especialmente para el profesorado que desempeña su labor diaria con este alumnado. Así, la figura docente y su práctica diaria es fundamental (García-Barrera, 2017), ya que debe asegurar una respuesta acorde a las necesidades de este alumnado para potenciar su bienestar y su ajuste académico (Sanz-Cervera et al., 2018).

Ahora bien, cuando se trata de niños y niñas con TEA esta labor es compleja (Rangel, 2016) y genera en el profesorado elevadas cuotas de estrés (Boujut et al., 2017). Varios estudios han evidenciado que el profesorado que lleva a cabo su trabajo con escolares con discapacidad está expuesto a vivenciar, en mayor medida, sentimientos relacionados con la desmotivación o la soledad (Cabrera-Mora et al., 2015), la angustia psicológica (Gersten et al., 2001), así como una menor confianza en sus capacidades individuales (Symes y Humphrey, 2011), pudiendo llegar a sentirse especialmente frustrado e incapaz de gestionar espacios de educación inclusiva para este alumnado, así como de dar respuesta a sus necesidades (Gamas y Ojeda, 2023).

Además, la escasez de apoyo institucional y/o social, está estrechamente vinculada a la prevalencia de sentimientos de estrés y preocupación entre el personal docente (Bagdadli, 2011), así como a la incapacidad de invertir tiempo de forma

individualizada con el alumnado, debido a la elevada carga de trabajo que sufren (Woodcock y Woolfson, 2019). En este sentido, los profesores y profesoras de alumnado con TEA reportan una serie de condiciones como indispensables para garantizar una actuación educativa inclusiva, entre las que destacan el contar con recursos personales y materiales, con apoyo individualizado y la formación docente (Moreno et al., 2005).

Ante esta realidad descrita, la colaboración entre la familia y el profesorado cobra especial relevancia, debido a que contribuye al desarrollo y bienestar integral de los niños y las niñas con TEA (Blair et al., 2011), beneficiando también a las familias (Whitaker, 2007) y al profesorado (García y Moliner, 2006). Por todo ello, el objetivo de este estudio es analizar qué predice la respuesta emocional positiva del profesorado ante el trabajo con niños y niñas con TEA. Para ello, es fundamental profundizar sobre cómo está vivenciando el profesorado el trabajo con dicho alumnado, la relación con sus familias, así como las necesidades que percibe en su quehacer diario con el mismo.

2. MÉTODO

2.1. Participantes

Participaron 98 profesores y profesoras de las cuales el 91.8% son mujeres, con una media de edad de 43.5 años ($DT = 10.56$). Se trata mayoritariamente de profesorado perteneciente a la categoría Diplomatura, Licenciatura o Grado (82.5%), con una media de experiencia en el ejercicio profesional de 11.2 años ($DT = 7.17$). En lo que al TEA se refiere, los y las docentes trabajan con una media de 3.2 menores ($DT = 2.97$), y cuyo promedio de horas diarias es de 3.98 ($DT = 1.85$). El 93.9% afirma disponer de formación sobre el TEA.

2.2. Instrumentos de medida

Cuestionario de necesidades (Rodríguez et al., 2012). Esta escala consta de un total de 22 ítems, distribuidos en un total de cuatro factores que analizan las principales necesidades que percibe el profesorado en el trabajo con alumnado con TEA. Dispone de una escala tipo Likert (desde 1 = “en absoluto”; hasta 6 = “necesidad importante y urgente. Necesito ayuda “ya” de forma ineludible”). 1) *Necesidades de información*, relativas a la necesidad de disponer de estrategias educativas para el trabajo con el alumnado con TEA; 2) *Necesidades de apoyo social*, relacionadas con

la demanda de redes de apoyo personales y/o redes de apoyo instrumentales; 3) *Necesidades de ayuda para dar explicaciones a otros/as*, incorporando elementos relativos al alumnado, así como al resto de miembros de la comunidad educativa y las familias; 4) *Necesidades relativas al apoyo personal y material*, demandas para el correcto atendimento del alumnado con TEA. Esta escala tiene un coeficiente α de Cronbach de .94.

Escala de Actitudes hacia el Trabajo con Alumnado con TEA (Rodríguez et al., 2012). Permite identificar las actitudes del profesorado hacia el desempeño diario con el alumnado con TEA. Presenta 25 ítems dispuestos en una escala tipo Likert de seis opciones de respuesta (desde 1 = “en total desacuerdo”; hasta 6 = “totalmente de acuerdo”). Tiene tres factores: 1) *Expectativas en el trabajo con el niño/a*, mide la visión del profesorado sobre las posibilidades de aprendizaje del alumnado con TEA a través del trabajo realizado en la escuela; 2) *Respuesta emocional al trabajo con alumnado TEA*, analiza el carácter agradable o no derivado del trabajo con niños y niñas con TEA; 3) *Valoración y percepción de los padres del alumno/a*, percepción de los y las docentes sobre la contribución que realizan las familias en el aprendizaje del hijo o la hija con TEA. Esta escala tiene una elevada consistencia interna (α de Cronbach = .85).

Implicación de la Familia en el Centro Educativo (versión para docentes). Parent and Teacher Involvement Measure (Teacher) (Conduct Problems Prevention Research Group, 1991). Esta escala está compuesta por 21 ítems que valoran la percepción del profesorado sobre la implicación familiar. Se compone por una escala de tipo Likert de cinco puntos (0 significa ninguna participación y 4 representa una participación alta). Tiene tres factores: 1) *Apoyo de los padres y las madres en el proceso educativo*, percepción de comodidad e interés de la familia en la relación que mantiene con el profesorado; 2) *Participación de la familia*, grado de participación educativa de las familias en el centro educativo; 3) *Contacto entre la familia y el profesorado*, que señala la frecuencia y el tipo de contacto que tiene lugar entre la familia y el profesorado. El cuestionario posee una alta consistencia interna (α de Cronbach = .90).

2.3. Procedimiento

Las personas participantes fueron contactadas por medio de correos electrónicos a los centros educativos. Se les envió una notificación en las que se les daba a conocer la investigación y la finalidad de esta. Estas fueron informadas de la voluntariedad y

del anonimato del estudio, obteniendo previamente a la cumplimentación del cuestionario, su consentimiento informado. La recogida de datos se llevó de forma online a cabo a través de Google Formularios.

2.4. Análisis de datos

En primer lugar, se analizaron las medias de tendencia central de todas las variables estudiadas para, posteriormente, realizar comparaciones dos a dos, a través del estadístico *t de Student*. También se realizaron análisis univariantes de varianzas (ANOVAS), para determinar si existían diferencias significativas en los climas familiares según variables criterio. Para responder al objetivo principal del estudio, se realizó un análisis de regresión lineal múltiple usando el método paso a paso (stepwise) incluyendo en el primer paso variables sociodemográficas, en el segundo paso las necesidades del profesorado y en el tercero las variables sobre la percepción de implicación de la familia. Se comprobó el cumplimiento de los supuestos estadísticos para evitar errores tipo I y II, destacando supuestos de linealidad, normalidad, homocedasticidad, independencia y no-colinealidad (Tabachnick y Fidell, 2007), garantizando una adecuada interpretación de los modelos de regresión. Todos los análisis fueron realizados con el programa SPSS en su versión 26.

3. RESULTADOS

En primer lugar, para conocer la realidad docente ante el trabajo del alumnado con TEA analizamos su *respuesta emocional* y sus *expectativas hacia el trabajo* con este, así como su *actitud hacia la colaboración con su familia*. En este sentido, se observa que, en general, la predisposición hacia el trabajo con alumnado con TEA y su familia es positiva. Se observan medias altas en las *expectativas en el trabajo con el/la niño/a con TEA* ($M=4.90$; $DT=.79$), en la *respuesta emocional al trabajo con alumnado con TEA* ($M=4.69$; $DT=.80$) y en las *actitudes hacia la familia del alumno/a con TEA* ($M=4.35$; $DT=.99$).

Posteriormente, se llevó a cabo el análisis de las necesidades que presenta el profesorado cuando trabaja con niñas y niños con TEA, encontrando que las necesidades más importantes son la de *apoyo social* ($M=4.07$; $DT=1.07$), la de *apoyo personal y material* ($M=3.93$; $DT=1.3$) y la de *información* ($M=3.9$; $DT=1.17$), que no presentan diferencias significativas entre ellas. Por su parte, la necesidad de *ayuda para dar explicaciones* ($M=3.45$; $DT=1.26$) es la menos demandada y se diferencia significativamente de las otras; de la *necesidad de apoyo*

social ($t_{(97)}=6.13$; $p\leq.001$; $d=.53$); de la *necesidad de apoyo personal y material* ($t_{(97)}=3.53$; $p\leq.001$; $d=.56$) y de la *necesidad de información* ($t_{(97)}=4.14$; $p\leq.001$; $d=.37$).

Por último, se analizó la percepción del profesorado la implicación familiar de las figuras parentales del alumnado con TEA. En este sentido, la percepción global sobre la implicación de los padres y las madres obtiene puntuaciones bajas. Por otra parte, el aspecto que el profesorado puntúa en menor medida es la *participación de la familia* ($M=1.39$; $DT=.63$), que se diferencia significativamente del *contacto entre la familia y los/las docentes* ($M=1.74$; $DT=.73$) ($t_{(96)}=-4.94$; $p\leq.001$; $d=.51$) y del *apoyo de los padres y las madres en el proceso educativo* ($M=2.58$; $DT=.76$) ($t_{(96)}=14.24$; $p\leq.001$; $d=1.7$). Entre la percepción del *apoyo de los padres y las madres en el proceso educativo* y *contacto entre la familia y los/las docentes* también existen diferencias significativas, siendo esta última la peor valorada de las dos ($t_{(96)}=9.39$; $p\leq.001$; $d=1.1$). Por su parte, la puntuación global de *percepción de implicación de los padres y las madres* presenta una media de 1.89 ($DT=.54$).

Una vez analizada la realidad del profesorado se planteó un modelo explicativo para la *respuesta emocional al trabajo con alumnado con TEA*. El resultado del cuarto modelo que explica un 21.6% de la varianza y las variables que lo componen se puede ver en la Tabla 2.

Tabla 2

Modelo explicativo de la respuesta emocional al trabajo con alumnado con TEA

	n=98		
	Pesos β	AdjR2	ΔR^2
PREDICTORES (Modelo 4)		.216**	.063**
Especialización (Máster-Doctorado)	.109		
Necesidad de información	-.145		
Necesidad de apoyo personal y material	-.197*		
Percepción de implicación de los padres y las madres	.2**		

Nota. *** $p\leq.001$; ** $p <.01$; * $p <.05$; Varianza explicada por el modelo 4: 21.6% ($R^2: .216$)

La respuesta emocional del profesorado al trabajo con alumnado con TEA se predice por un modelo compuesto por necesidades y la percepción de implicación familiar. El ANOVA de este modelo mejora significativamente la predicción de la variable respuesta emocional del profesorado al trabajo con alumnado con TEA ($F_{(4,95)}= 64827.56; p<.001$). El factor VIF, indica para todas las variables el supuesto de no multicolinealidad, ya que sus valores son todos cercanos a 1 (1.03-1.77). Asimismo, el valor en la prueba de Durbin-Watson es de 2.12, por lo que se puede afirmar que hay independencia de los errores.

Por otra parte, atendiendo específicamente a las variables cuyos coeficientes de regresión se diferenciaron significativamente de cero, se observa que contribuyen al modelo, la *percepción de implicación de los padres y las madres* ($\beta=.2$) y, de forma negativa, la *necesidad de apoyo personal y material* ($\beta=-.197$).

4. DISCUSIÓN

El objetivo de este estudio ha sido analizar qué predice la respuesta emocional del profesorado ante el trabajo con niños y niñas con TEA. Para ello, se ha llevado a cabo un acercamiento global a su realidad ante el trabajo con este alumnado. Los resultados muestran que el profesorado, en términos generales, presenta actitudes positivas hacia el trabajo con dicho alumnado, destacando una respuesta emocional positiva. Estos hallazgos se sitúan en línea con los de Rodríguez et al. (2012), quienes afirman que el profesorado cree que puede contribuir al desarrollo de este alumnado y realiza valoraciones positivas sobre las emociones que este trabajo le genera. Sin embargo, otros estudios señalan que el profesorado percibe el trabajo con el alumnado con TEA como una tarea difícil (Rangel, 2016), que le causa sentimientos de soledad y desmotivación (Cabrera-Mora et al., 2015), de fracaso sobre su desempeño profesional (Gamas y Ojeda, 2023) y elevadas cuotas de estrés e insatisfacción laboral (Boujut et al., 2017).

Es este sentido, es posible que las emociones negativas estén asociadas a las necesidades que presenta el profesorado cuando trabaja con niños y niñas con TEA (Bagdadli, 2011). Como se observa en los resultados, el profesorado muestra necesidades de apoyo social, personal, material y de información para abordar la inclusión de este alumnado en el aula, lo que se traduce en una elevada carga de requerimientos físicos, psicológicos y temporales en su trabajo diario (Woodcock y Woolfson, 2019), además de grandes cuotas de malestar (Gamas y Ojeda, 2023), dificultando una respuesta inclusiva de calidad (Moreno et al., 2005). Asimismo, el

profesorado demanda una mayor formación especializada con respecto al TEA (Al Jaffal, 2022). Esta escasa formación puede estar relacionada con las actitudes del profesorado hacia la inclusión educativa (Zambrano y Orellana, 2018), así como a la aparición de posibles conductas de rechazo hacia los niños y las niñas con este trastorno (González-Gil et al., 2019).

El profesorado percibe una baja implicación por parte de las familias en el centro educativo. Esto se sitúa en línea con otros estudios que señalan que, pese a que el profesorado considera importante que las familias se impliquen en la labor educativa de sus hijos e hijas (Schultz et al., 2016), presentan una percepción negativa sobre su contribución en el centro educativo (De Rivera et al., 2021). Precisamente, al analizar qué aspectos predicen la respuesta positiva el profesorado ante el trabajo con el alumnado con TEA es la percepción de implicación familiar la variable que mejor predice esta respuesta seguida de las necesidades de apoyo personal y material, en negativo. Esto es, cuando el profesorado presenta una percepción positiva con respecto a la implicación familiar y una menor necesidad de apoyo personal y material, su respuesta emocional hacia el trabajo con este alumnado es más favorable.

El hecho de que el profesorado que participa en esta investigación sea profesorado que trabaje y se ha formado en el abordaje del TEA puede considerarse una limitación a la hora de generalizar los resultados. Pese a ello, este estudio pone en evidencia la importancia de destinar espacios para la creación de programas de intervención cuyo contenido integre la importancia del cuidado en la gestión emocional del profesorado, debido al reconocible impacto que podría tener en la trayectoria educativa de este alumnado y en su desempeño profesional con el mismo. También, estos hallazgos resaltan la importancia de proporcionar de una mayor dotación de recursos a los centros educativos, de manera que permitan apoyar la labor diaria del profesorado en aras de favorecer una educación inclusiva de calidad. Finalmente, resulta conveniente promover acciones vinculadas a formar al personal docente sobre la manera de promover la participación e inclusión de las familias en los márgenes del sistema educativo, puesto que ya se ha demostrado la relevante influencia que posee la presencia de un tejido colaborativo entre la totalidad de miembros que conforman la tríada del autismo: la familia, el alumnado y el profesorado.

5. REFERENCIAS

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (5th ed.). American Psychiatric Publishing.

Blair W., Lee, I., Cho, S. y Dunlap, G. (2011). Positive behavior support through family-school collaboration for young children with autism. *Topics in Early Childhood Special Education*, 31(1), 22–36. <https://doi.org/10.1177/0271121410377510>

Boujut, E., Popa-Roch, M., Palomares, E., Dean, A. y Cappe, E. (2017). Self-efficacy and burnout in teachers of students with autism spectrum disorder. *Elsevier*, 36, 8-20. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2017.01.002>

Cabrera-Mora, L., Méndez-Puga, A., López-Peñaloza, J., Valadez-Sierra, D. (2015). La percepción del docente acerca de sí mismo en la práctica de la educación especial. *Revista de Educación y Desarrollo*, 33, 39-44. https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/33/33_Cabrera.pdf

Conduct Problems Prevention Research Group. (1991). *Parent and Teacher Involvement Measure – Teacher*. <https://fasttrackproject.org/>

De Rivera, T., Fernández-Blázquez, M., Simón, C. y Echeita, G. (2021). Educación inclusiva en el alumnado con TEA: Una revisión sistemática de la investigación. *Siglo Cero*, 53(1), 115-135. <https://doi.org/10.14201/scero2022531115135>

Fombonne, E. (2020). Epidemiological controversies in autism. *Swiss Archives of Neurology, Psychiatry and Psychotherapy*, 171, 1-3. <https://doi.org/10.4414/sanp.2020.03084>

Gamas, C. E. y Ojeda, P. C. (2023). Emociones de profesores que trabajan con niños, niñas y adolescentes autistas. *Ciencia Latina. Revista Científica Multidisciplinar*, 7(2), 11477-11502. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i2.6325

García, F. J. y Moliner, L. (2006). Comunicación cooperativa entre la familia y la escuela: un programa para la acción. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 327-336. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349832311029>

Gersten, R., Keating, T., Yovanoff, P. y Harniss, M. (2001). Working in special education: Factors that enhance special educators' intent to stay. *Exceptional Children*, 67(4), 549-567. <https://doi.org/10.1177/001440290106700408>

Moreno, F. J., Aguilera, A., Saldaña, D. y Álvarez, R. (2005). ¿Cómo mejorar la educación del alumnado con autismo? Una propuesta desde el sistema escolar sevillano. *Apuntes de Psicología*, 23(3), 257-274. <https://www.apuntesdepsicologia.es/index.php/revista/article/view/97>

- Rangel, A. (2016). Orientaciones pedagógicas para la inclusión de niños con autismo en el aula regular. Un apoyo para el docente. *Telos*, 19(1), 81-102.
- Sanz-Cervera, P., Tárraga-Mínguez, R. y Lacruz-Pérez, I. (2018). Prácticas psicoeducativas basadas en la evidencia para trabajar con alumnos con TEA. *Quaderns digitals: Revista de Nuevas Tecnologías y Sociedad*, 87, 152-161. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6726392>
- Schultz, T. R., Able, H., Sreckovic, M. A. y White, T. (2016). Parent-Teacher Collaboration: Teacher Perceptions of What is Needed to Support Students with ASD in the Inclusive Classroom. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 51(4), 344-354. <https://www.jstor.org/stable/26173862>
- Symes, W., y Humphrey, N. (2011). School factors that facilitate or hinder the ability of teaching assistants to effectively support pupils with autism spectrum disorders (ASDs) in mainstream secondary schools. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 11(3), 153-161. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2011.01196.x>
- Tabachnick, B., y Fidell, L. (2007). *Using Multivariate Statistics* (6ª Edición ed.). Pearson Educations, Inc.
- Whitaker, P. (2007). Provision for youngsters with autistic spectrum disorders in mainstream schools: What parents say- and what parents want. *British Journal of Special Education*, 34, 170–178. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8578.2007.00473.x>
- Wiersma, J. y Jurs, S. (2008). *Research Methods in Education: An Introduction*. Editorial Pearson.
- Woodcock, S. y Woolfson, L. M. (2019). Are leaders leading the way with inclusion? Teachers' perceptions of systemic support and barriers towards inclusion. *International Journal of Educational Research*, 93, 232-242. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2018.11.004>
- Zambrano, R. M. y Orellana, M. D. (2018). Actitudes de los docentes hacia la inclusión escolar de niños con autismo. *Revista Killkana Sociales*, 2(4), 39-48. https://doi.org/10.26871/killkana_social.v2i4.296
- Zeidan, J., Fombonne, E., Scolah, J., Ibrahim, A., Durkin, M.S., Saxena S., Yusuf, A., Shih, A. y Elsabbagh, M. (2022). Global prevalence of autism: A systematic review update. *Autism Research*, 15(5), 1-13. <https://doi.org/10.1002/aur.2696>

CUMPLIMIENTO DE LAS PAUTAS DE MOVIMIENTO DE 24 HORAS EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Gema Díaz-Quesada

Universidad de Jaén

Gema Torres-Luque

Universidad de Jaén

1. INTRODUCCIÓN

De acuerdo a las recomendaciones más reconocidas de salud, para las edades comprendidas entre 6 y 17 años se recomienda realizar 60 minutos de actividad física (AF) moderada a vigorosa al día, incluyendo al menos tres días de actividad física vigorosa (AFV) (OMS, 2020). Se considera como otra alternativa el medir la AF en volumen de pasos, con recomendaciones que rondan entre 10.000 y 14.000 pasos para estas edades (Cardon, 2007; Tanaka & Tanaka, 2009).

Se ha constituido que la adopción de un estilo de vida saludable, caracterizado por niveles elevados de actividad física, poco tiempo frente a la pantalla y una duración óptima del sueño proporciona más beneficios para la salud que la adopción de uno solo de estos comportamientos (Chaput et al., 2014; Carson et al., 2017). Estos comportamientos de salud se han estudiado normalmente de forma aislada, pero, sin embargo, hay pruebas convincentes de que estos comportamientos relacionados con el movimiento interactúan a lo largo del día (24 horas) (Saunders et al., 2016; Janssen et al., 2017; Poitras et al., 2016). El tiempo dedicado a la actividad física interacciona inevitablemente y de forma excluyente con el tiempo sedentario y de sueño (Chaput et al., 2014). Por consiguiente, tanto la AF, conducta sedentaria y el sueño son los comportamientos principales que interaccionan durante el día. En esta línea, teniendo en cuenta el tiempo que contiene un día y atendiendo a la veracidad científica, autores como Tremblay et al., (2016) elaboraron, para un uso saludable de las 24 horas diarias, las siguientes recomendaciones en cuanto a conducta sedentaria y sueño: tiempo de pantalla recreativa (< 2 horas) y duración de sueño (9-11 horas en niños entre 5 y 13 años). Por todo lo anterior, este enfoque integrador afirma que el todo el día es importante para los indicadores de salud (Tremblay et al., 2016; Rollo et al., 2020).

El cumplimiento independiente de dichas recomendaciones de actividad física, pantalla y sueño se encuentran asociados con una serie de indicadores de salud a

nivel físico, psicológico y cognitivo en niños y adolescentes (Carson et al., 2016; Chaput et al., 2016; Lissak, 2018; Poitras et al., 2016; Rollo et al., 2020; Tarokh et al., 2016; Wu et al., 2017). En este sentido, estudios recientes han demostrado como el cumplimiento de forma conjunta de las recomendaciones de movimiento de 24 horas (AF, conducta sedentaria y duración del sueño) se han asociado con beneficios adicionales en la salud, especialmente con una mejor calidad de vida, alimentación, condición física, adiposidad y salud mental y social (Carson et al., 2017; Janssen et al., 2017; Rollo et al., 2020; Walsh et al., 2018).

Sin embargo, pese a los beneficios de forma independiente y combinada de estos tres comportamientos que interaccionan durante las 24 horas de un día, un gran porcentaje de jóvenes no cumplen las recomendaciones diarias (Tremblay et al., 2016). Recientemente, un estudio realizado en más de 140 países, mostró que más del 80% de adolescentes entre 11 y 17 años no cumplen las recomendaciones internacionales de actividad física, es decir, solo 1 de cada 4 jóvenes realiza al menos de 60 minutos diarios de actividad física a una intensidad moderada vigorosa (Guthold et al., 2020).

El porcentaje de incumplimiento puede incrementar notablemente cuando se examina las tres recomendaciones de movimiento de 24h de forma conjunta (Tapia-Serrano et al., 2022), especialmente en la transición de Educación Primaria a Secundaria (Chong et al., 2021). Por consiguiente, hace poco, en un metaanálisis realizado por autores como Tapia-Serrano et al., (2022), con una muestra de 387.437 jóvenes procedentes de 63 estudios y 23 países, mostró que solamente un 11% de preescolares, el 10% de los niños y tan solo un 3% de los adolescentes cumplen las tres recomendaciones (AF, Conducta sedentaria y sueño). Además, cabe destacar que solo un 9% de los preescolares, un 16% de los niños y un 28% de los adolescentes no cumplieron con ninguna de las tres recomendaciones anteriores.

En la actualidad, para el análisis de este tipo de comportamiento ha servido de gran ayuda la utilidad de los dispositivos portátiles para medir la AF de los niños, ya que radica en una rápida y útil recogida de datos, de ahí su uso generalizado en la literatura científica (Price et al., 2017). Sin embargo, las pulseras inteligentes con tecnología derivada del acelerómetro son más pequeñas, más fáciles de usar y más asequibles que los acelerómetros para medir la AF (Sperlich & Holmberg, 2017). Tras realizar una revisión bibliográfica sobre el uso de estos dispositivos inteligentes para analizar los niveles de AF en edades tempranas, se observa una escasez de estudios sólidos que traten esta temática y, además, comparen el comportamiento en

cuanto a AF, conducta sedentaria y horas de sueño en diferentes momentos del día/semana.

Por lo tanto, el objetivo del presente estudio es analizar el nivel de cumplimiento de las 24h de movimiento en escolares de Educación Primaria.

2. MÉTODO

2.1. Muestra

Se seleccionaron un total de 30 escolares ($8,6\pm 1,5$ años; $33,9\pm 10,8$ kg; $1,35\pm 0,13$ m). La selección de la muestra se realizó a través de un método de muestreo intencional de acuerdo con los criterios de accesibilidad y proximidad (Otzen & Manterola, 2017). Los tutores firmaron un consentimiento por escrito para participar en el estudio y este estudio está aprobado por el comité de ética de la entidad local.

2.2. Procedimiento

Se llevó a cabo la evaluación de las 24h de movimiento que incluye la actividad física, conducta sedentaria y sueño (Tremblay et al., 2016).

Actividad Física

Se evaluó la actividad física por medio de una pulsera de actividad física Xiaomi Mi band 4 (Anhui Huami Information Technology Co., Ltd., China) la cual portaron durante una semana completa de rutina escolar. La pulsera es portátil y cómoda de portar, además de ser impermeable y poder sumergirse hasta 50 metros. El dispositivo registra la AF contabilizando el volumen de pasos. El dispositivo dispone de una aplicación para móvil o Tablet (Mi Fit, Anhui Huami Information Technology Co., Ltd., China) para una mejor visualización de los datos. Este dispositivo ha demostrado ser preciso al evaluar la AF en volumen de pasos (El-Amrawy & Nounou, 2015; Wang et al., 2017). Se consideró un valor de 60 min/día de AF y un valor de 13.000 pasos/día como recomendación saludable siguiendo estudios previos (Cardon & de Bourdeaudhuij, 2007; Tanaka & Tanake, 2009; OMS, 2020)

Conducta sedentaria

La conducta sedentaria se obtuvo utilizando una versión adaptada del Cuestionario de conducta sedentaria en el tiempo libre de los Jóvenes (YLSBQ) validado en niños y adolescentes españoles (Cábanas-Sánchez et al., 2018). Los estudiantes informaron de su tiempo medio diario dedicado a cuatro conductas sedentarias: tiempo frente a la televisión, videojuegos, ordenador, teléfono móvil). Se consideró un valor de menos de 2 horas/día de conducta sedentaria como un valor saludable (Tremblay et al., 2016).

Sueño

Se evaluaron las horas de sueño diarias contemplando a su vez diferentes momentos: toda la semana, entre semana (lunes a viernes) y fin de semana (sábado y domingo). Se obtuvo como valor de referencia la recomendación de 9 a 11 horas para niños de entre 6 y 13 años (Tremblay et al., 2016; A.A.P; 2016).

2.3. Análisis estadístico

Se realizó un análisis descriptivo de los datos en forma de media y desviación típica. Se utilizó el programa estadístico IBM SPSS Statistics 27.0 para Windows IBM Software (Group, Chicago, Illinois, United States) y el programa Jamovi versión 2.3.24.

3. RESULTADOS

En la Tabla 1, se observan los valores obtenidos por la muestra en cuanto a AF, conducta sedentaria y horas de sueño.

	Escolares (n=30)
Total AF pasos/día	11117,43 ± 3013,17
Total AF min/día	48,0 ± 28,1
Total conducta sedentaria (h/día)	1,47 ± 0,63
Total horas de sueño (h/día)	9,58 ± 0,81

En la Tabla 2. se observa el cumplimiento de las recomendaciones de 24h de movimiento en cuanto a AF, conducta sedentaria y horas de sueño.

Escolares (n=30)	
Valor referencia AF (13.000 pasos/día)	
Si (%)	85,5%
No (%)	14,5 %
Valor referencia AF (60 min/día)	
Si (%)	80%
No (%)	20%
Valor referencia Conducta sedentaria (< 2 horas/día)	
Si (%)	73,9%
No (%)	26,1%
Valor referencia Horas de sueño (9-11h)	
Si (%)	95,7%
No (%)	4,3%

4. DISCUSIÓN

El objetivo del presente trabajo era analizar el cumplimiento de patrones de 24h en estudiantes de Educación Primaria. Los resultados muestran, por un lado, que en general, se cumplen las recomendaciones establecidas de AF, conducta sedentaria y horas de sueño por encima del 75%.

En las recomendaciones referentes a la AF, los resultados mostraron un cumplimiento en torno al 80%. Estos valores son altos, ya que otros estudios marcan un cumplimiento en torno al 50% (Pereira et al., 2015). E incluso valores menores cuando se habla de un cumplimiento de 60 min/día de AF moderada y vigorosa (Ahmad Bahathig et al., 2021). Estos resultados sugieren que, si a edades tempranas las recomendaciones de AF apenas se cumplen, se cumplirán menos a medida que crezcan (Diaz-Quesada et al., 2021). Lo que confirma que, desde edades tempranas, se deben incluir programas que ayuden a aumentar este porcentaje de recomendaciones de AF.

De acuerdo al cumplimiento de las recomendaciones de 24h de movimiento referidas a la conducta sedentaria y horas de sueño, los resultados reflejaron un porcentaje elevado de cumplimiento. Un 73.9% de escolares cumplía las recomendaciones referidas a la conducta sedentaria (< 2 horas al día) y destacó un 95,7% de cumplimiento en cuanto a horas de sueño. En referencia a la conducta sedentaria, los datos marcan cifras gratamente más altas que otros trabajos (Ahmad Bahathig et al., 2021), lo que puede deberse a la tipología de la muestra o el momento de evaluación.

Lo que si resulta evidente la necesidad de controlar el tiempo sedentario durante toda la semana.

En relación al sueño, los porcentajes de cumplimiento son cercanos al 100%, donde hasta ahora, los porcentajes en la literatura muestran porcentajes entre 40-60% (Peiró Giner et al., 2017; Paavonen et al., 2009). Se observa por tanto, que, a pesar de ser una muestra pequeña, el perfil de los patrones de movimiento de 24h se cumplen con porcentajes altos, lo que indica que puede estar existiendo una tendencia y conciencia de este hecho en poblaciones de edades tempranas.

Se concluye por tanto, que en el presente trabajo, existe un cumplimiento de los patrones de 24h de movimiento en escolares de Etapa de Educación Primaria, por encima del 70% tanto en AF, conducta sedentaria y horas de sueño.

5. REFERENCIAS

- Ahmad Bahathig, A., Abu Saad, H., Md Yusop, N. B., Mohd Shukri, N. H., & El-Din, M. M. E. (2021). Relationship between physical activity, sedentary behavior, and anthropometric measurements among Saudi female adolescents: A cross-sectional study. *International journal of environmental research and public health*, *18*(16), 8461.
- American Academy of Pediatrics (AAP) (2016). Los buenos hábitos del sueño: ¿Cuántas horas de sueño necesita su niño?. HealthyChildren.org. Recuperado de: <https://www.healthychildren.org/Spanish/healthyliving/sleep/Paginas/healthysleep-habits-how-many-hours-does-your-child-need.aspx>
- Cabanas-Sánchez, V., Martínez-Gómez, D., Esteban-Cornejo, I., Castro-Piñero, J., Conde-Caveda, J., & Veiga, Ó. L. (2018). Reliability and validity of the youth leisure-time sedentary behavior questionnaire (YLSBQ). *Journal of science and medicine in sport*, *21*(1), 69-74.
- Cardon, G., & De Bourdeaudhuij, I. (2007). Comparison of pedometer and accelerometer measures of physical activity in preschool children. *Pediatric exercise science*, *19*(2), 205-214.
- Carson, V., Chaput, J. P., Janssen, I., & Tremblay, M. S. (2017). Health associations with meeting new 24-hour movement guidelines for Canadian children and youth. *Preventive Medicine*, *95*, 7-13.
- Chaput, J. P., Carson, V., Gray, C. E., & Tremblay, M. S. (2014). Importance of all movement behaviors in a 24 hour period for overall health. *International journal of environmental research and public health*, *11*(12), 12575-12581.

Chaput, J. P., Gray, C. E., Poitras, V. J., Carson, V., Gruber, R., Olds, T., ... & Tremblay, M. S. (2016). Systematic review of the relationships between sleep duration and health indicators in school-aged children and youth. *Applied physiology, nutrition, and metabolism*, 41(6), S266-S282.

Chong, K. H., Parrish, A. M., Cliff, D. P., Dumuid, D., & Okely, A. D. (2022). Changes in 24-hour movement behaviours during the transition from primary to secondary school among Australian children. *European Journal of Sport Science*, 22(8), 1276-1286.

Díaz-Quesada, G., Bahamonde-Pérez, C., Giménez-Egido, J. M., & Torres-Luque, G. (2021). Use of wearable devices to study physical activity in early childhood education. *Sustainability*, 13(24), 13998.

El-Amrawy, F., & Nounou, M. I. (2015). Are currently available wearable devices for activity tracking and heart rate monitoring accurate, precise, and medically beneficial?. *Healthcare informatics research*, 21(4), 315-320.

Guthold, R., Stevens, G. A., Riley, L. M., & Bull, F. C. (2020). Global trends in insufficient physical activity among adolescents: a pooled analysis of 298 population-based surveys with 1· 6 million participants. *The Lancet Child & Adolescent Health*, 4(1), 23-35.

Janssen, I., Roberts, K. C., & Thompson, W. (2017). Is adherence to the Canadian 24-Hour Movement Behaviour Guidelines for Children and Youth associated with improved indicators of physical, mental, and social health?. *Applied physiology, nutrition, and metabolism*, 42(7), 725-731.

Organización Mundial de la Salud (OMS) (2020). *Directrices de la OMS sobre actividad física y hábitos sedentarios: de un vistazo*. Organización Mundial de la Salud. <https://apps.who.int/iris/handle/10665/337004>.

Otzen, T., & Manterola, C. (2017). Sampling techniques on a population study. *International Journal of Morphology*, vol. 35 no. 1 (2017) p. 227-232.

Paavonen, E. J., Raikkonen, K., Lahti, J., Komsu, N., Heinonen, K., Pesonen, A. K., ... & Porkka-Heiskanen, T. (2009). Short sleep duration and behavioral symptoms of attention-deficit/hyperactivity disorder in healthy 7-to 8-year-old children. *Pediatrics*, 123(5) e857-e864.

Peiró Giner, S., Paños Martínez, E., Ballesteros de la Cruz, M. I., & Ruiz Gallardo, J. R. (2017). Hábitos saludables y rendimiento académico en escolares de 8 a 10 años. *Enseñanza de las ciencias*, 1015-1020.

Poitras, V. J., Gray, C. E., Borghese, M. M., Carson, V., Chaput, J. P., Janssen, I., ... & Tremblay, M. S. (2016). Systematic review of the relationships between objectively measured physical activity and health indicators in school-aged 22

children and youth. *Applied physiology, nutrition, and metabolism*, 41(6), S197-S239.

Price, K., Bird, S. R., Lythgo, N., Raj, I. S., Wong, J. Y., & Lynch, C. (2017). Validation of the Fitbit One, Garmin Vivofit and Jawbone UP activity tracker in estimation of energy expenditure during treadmill walking and running. *Journal of medical engineering & technology*, 41(3), 208-215.

Rollo, S., Antsygina, O., & Tremblay, M. S. (2020). The whole day matters: understanding 24-hour movement guideline adherence and relationships with health indicators across the lifespan. *Journal of Sport and Health Science*, 9(6), 493-510.

Saunders, T. J., Gray, C. E., Poitras, V. J., Chaput, J. P., Janssen, I., Katzmarzyk, P. T., ... & Carson, V. (2016). Combinations of physical activity, sedentary behaviour and sleep: relationships with health indicators in school-aged children and youth. *Applied Physiology, Nutrition, and Metabolism*, 41(6), S283-S293.

Sperlich, B., & Holmberg, H. C. (2017). Wearable, yes, but able...?: it is time for evidence-based marketing claims!. *British Journal of Sports Medicine*, 51(16), 1240.

Tanaka, C., & Tanaka, S. (2009). Daily physical activity in Japanese preschool children evaluated by triaxial accelerometry: the relationship between period of engagement in moderate-to-vigorous physical activity and daily step counts. *Journal of physiological anthropology*, 28(6), 283-288.

Tapia-Serrano, M. A., Sevil-Serrano, J., Sánchez-Miguel, P. A., López-Gil, J. F., Tremblay, M. S., & García-Hermoso, A. (2022). Prevalence of meeting 24-Hour Movement Guidelines from pre-school to adolescence: A systematic review and meta-analysis including 387,437 participants and 23 countries. *Journal of Sport and Health Science*, 11(4):427-437.

Tarokh, L., Saletin, J. M., & Carskadon, M. A. (2016). Sleep in adolescence: Physiology, cognition and mental health. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 70, 182-188.

Tremblay, M. S., Carson, V., Chaput, J. P., Connor Gorber, S., Dinh, T., Duggan, M., ... & Zehr, L. (2016). Canadian 24-hour movement guidelines for children and youth: an integration of physical activity, sedentary behaviour, and sleep. *Applied physiology, nutrition, and metabolism*, 41(6), S311-S327.

Walsh, J. J., Barnes, J. D., Cameron, J. D., Goldfield, G. S., Chaput, J. P., Gunnell, K. E., ... & Tremblay, M. S. (2018). Associations between 24 hour movement behaviours and global cognition in US children: a cross-sectional observational study. *The Lancet Child & Adolescent Health*, 2(11), 783-791.

Wang, L., Liu, T., Wang, Y., Li, Q., Yi, J., & Inoue, Y. (2017). Evaluation on step counting performance of wristband activity monitors in daily living environment. *IEEE Access*, 5, 13020-13027.

Wu, X. Y., Han, L. H., Zhang, J. H., Luo, S., Hu, J. W., & Sun, K. (2017). The influence of physical activity, sedentary behavior on health-related quality of life among the general population of children and adolescents: A systematic review. *PloS one*, *12*(11), e0187668.

OPINIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN INFANTIL SOBRE EL EMPLEO DE PULSERAS DE ACTIVIDAD FÍSICA EN EL CENTRO EDUCATIVO

Gema Díaz-Quesada

Universidad de Jaén

Gema Torres-Luque

Universidad de Jaén

1. INTRODUCCIÓN

Conocer la opinión de un colectivo como es el profesorado en centros escolares sobre cuestiones relacionadas con la mejora de su labor docente es algo fundamental que permite que nuestra profesión avance. En este sentido, una temática integral en educación infantil es el desarrollo de la motricidad (BOE, 2020). El desarrollo de la motricidad en el contexto infantil, ha conllevado la presencia de diferentes propuestas y enfoques que permiten un desarrollo integral del alumnado (Torres-Luque, 2015; Torres-Luque y Hernández-García, 2019). Esto implica que la promoción de actividad física esté siendo una constante en la literatura científica, donde incluso la OMS (2020), ya propone recomendaciones desde las edades de cinco años.

A su vez, en los últimos años las necesidades del alumnado han cambiado para ajustarse a los nuevos tiempos, la tecnología crece constantemente y se acerca al centro escolar, con el objetivo de cumplir con las necesidades actuales. Dentro de estos avances, el uso de pulseras de medición de la actividad física (AF) es actualmente una constante en niños/as y adultos (Harderman et al., 2019). Así, para poder ajustar el uso de la tecnología orientada a la medición de la AF física en los centros educativos es necesario conocer la opinión de un agente tan involucrado como es el profesorado de infantil.

Por lo tanto, el objetivo del presente trabajo es analizar la opinión del profesorado de la Etapa de Educación Infantil sobre el empleo de pulseras de AF en el centro educativo.

2. MÉTODO

2.1. Muestra

Se seleccionaron un total de 76 profesores/as de educación infantil. Todos ellos estuvieron conformes en participar en el estudio.

2.2. Procedimiento

Se administró el Cuestionario sobre la Opinión del profesorado de Educación Infantil acerca del empleo y uso de pulseras de AF. Las preguntas, fueron las siguientes: 1) Empleo de las pulseras de AF en su vida cotidiana (Si/No), 2) ¿Considera que son fáciles de usar las pulseras de AF? (Si/No), 3) ¿Considera fácil entender la información que aportan? (0 a 10), 4) Grado de interés en tener pulseras de AF en su centro para emplearlas en sus clases (0 a 10), 5) Grado de interés que mostraría su alumnado por el uso de pulseras de AF (0 a 10), 6) Grado de interés por parte del alumnado en ser más activo en clase por el uso de pulseras de AF (0 a 10), 7) Frecuencia con la que utilizaría pulseras de AF en sus clases (Diariamente/Semanalmente/Mensualmente/Trimestralmente/Anualmente/Nunca), 8) Grado de interés por parte de las familias en el uso de pulseras de AF por parte de sus hijos/as (0 a 10), 9) Grado de interés del alumnado en la consecución de objetivos diarios de AF por el empleo de pulseras de AF (0 a 10), 10) Grado de motivación del alumnado por el uso de pulseras de AF de ser más activo (0 a 10), 11) Grado de interés acerca de beneficios académicos por empleo de pulseras de AF (0 a 10) y 12) Importancia de la recepción de información sobre AF de los estudiantes desde la pulsera de AF (No es importante el cómo recibirlo, lo importante es tener acceso al dato / Es indiferente / Es imprescindible recibir toda la documentación a la vez y unificada, en un archivo).

2.3. Análisis estadístico

Se realizó un análisis descriptivo de los datos en forma de media y desviación típica. Se utilizó el programa estadístico IBM SPSS Statistics 27.0 para Windows IBM Software (Group, Chicago, Illinois, United States) y el programa Jamovi versión 2.3.24.

3. RESULTADOS

En la Figura 1, se muestran los resultados concernientes a si el profesorado emplea para su vida cotidiana pulseras de AF.

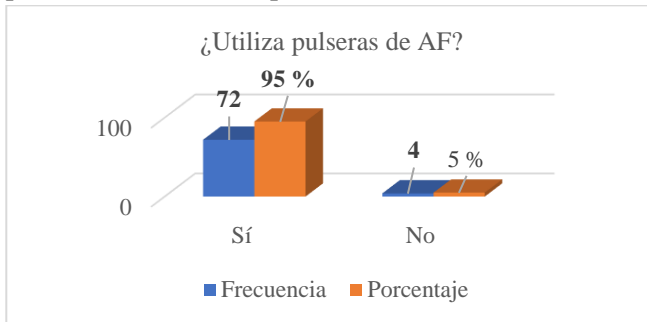


Figura 1. Empleo de pulseras de AF por parte del profesorado.

En la Figura 2, se muestran los resultados a la opinión del profesorado sobre si les resulta fácil emplear pulseras de AF.

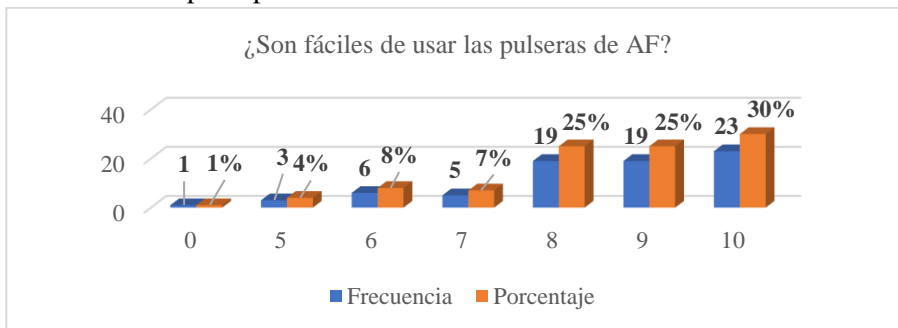


Figura 2. Opinión sobre la facilidad del empleo de pulseras de AF en la vida cotidiana.

En la Figura 3, se muestran los resultados concernientes a si el profesorado considera fácil de entender la información que aportan las pulseras de AF.

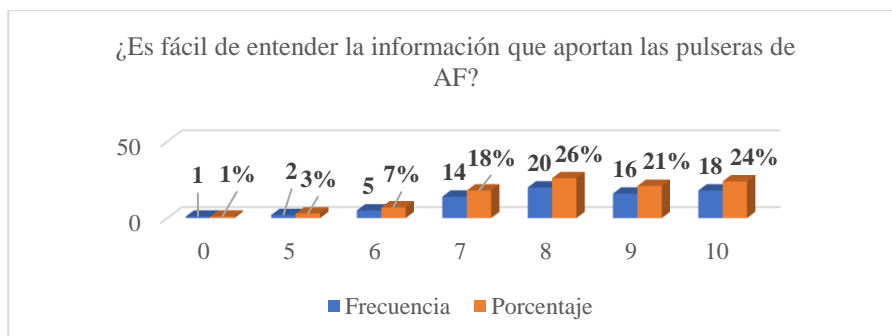


Figura 3. Opinión del profesorado sobre si la información que aportan las pulseras de AF son fáciles.

En la Figura 4, se muestran los resultados sobre si el profesorado querría tener pulseras de AF en su centro.

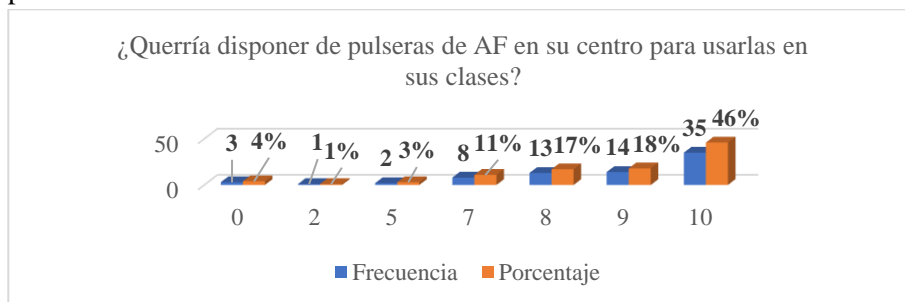


Figura 4. Opinión del profesorado acerca de si le gustaría tener pulseras de AF en su centro.

En la Figura 5, se muestra la opinión del profesorado acerca de si consideran que el alumnado le gustaría emplear pulseras de AF en su vida cotidiana.

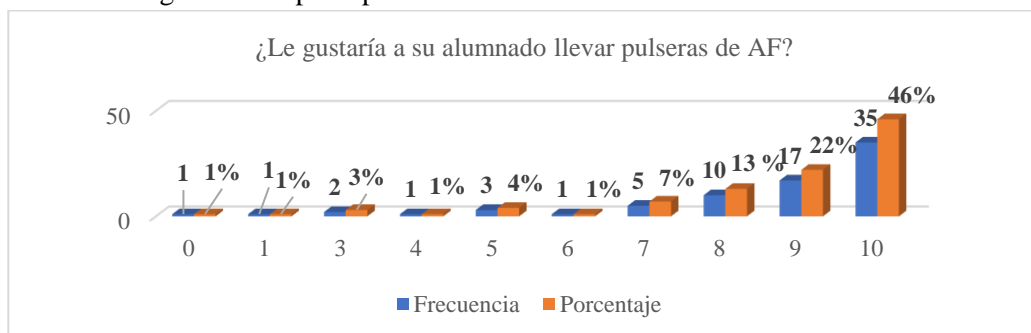


Figura 5. Opinión del profesorado acerca de si consideran que el alumnado le gustaría utilizar pulseras de AF.

En la Figura 6, se muestra la opinión del profesorado acerca de si considera que el alumnado sería más activo si empleasen pulseras de AF.

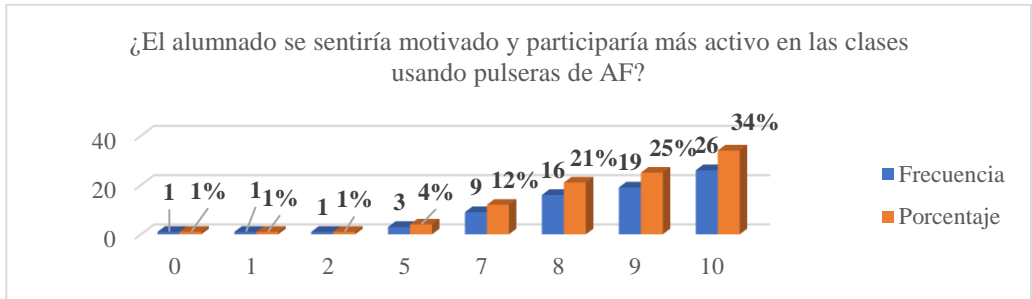


Figura 6. Opinión del profesorado sobre si consideraría que el alumnado sería más físicamente activo si emplease pulseras de AF.

En la Figura 7, se muestran los resultados concernientes a con qué frecuencia emplearía el profesorado en sus clases pulseras de AF.

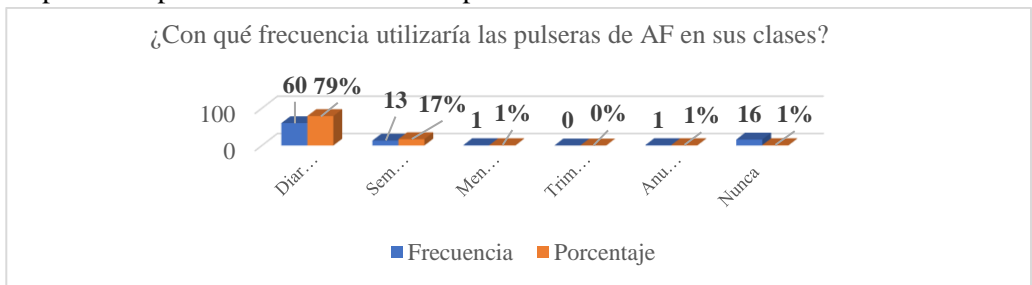


Figura 7. Opinión del profesorado sobre la frecuencia en la que emplearían pulseras de AF en sus clases.

En la Figura 8, se muestran los resultados concernientes a si el profesorado considera que las familias están conformes con el empleo de pulseras de AF.

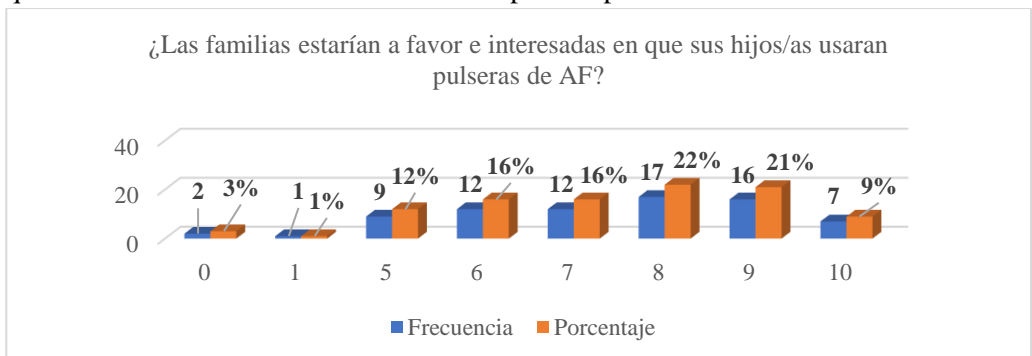


Figura 8. Opinión del profesorado sobre el uso de pulseras de AF en sus hijos/as.

En la Figura 9, muestran la opinión del profesorado acerca de la motivación que tendría el alumnado por conseguir las recomendaciones diarias de AF si empleasen pulseras de AF.

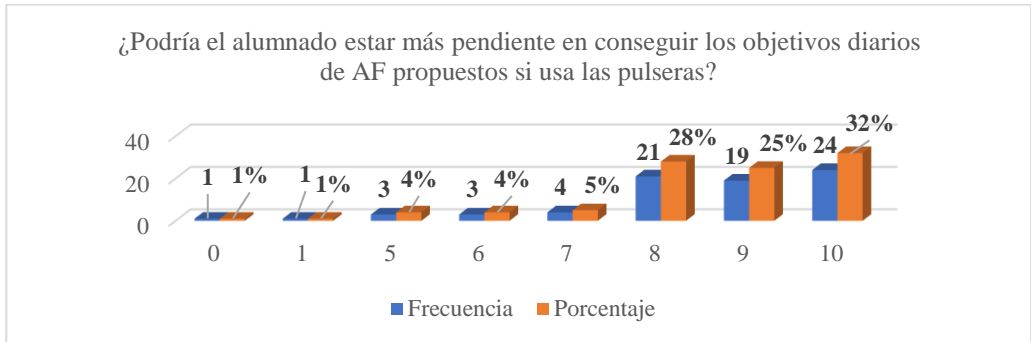


Figura 9. Opinión del profesorado acerca de si consideran que el uso de pulseras de AF motivaría al alumnado a conseguir los objetivos de AF saludables.

En la figura 10, se muestran los resultados concernientes a si el profesorado considera que su alumnado sería más activo si emplease pulseras de AF.

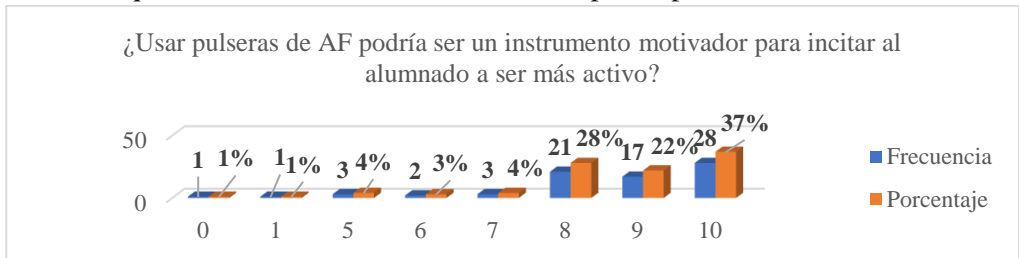


Figura 10. Opinión del profesorado acerca de si considera que su alumnado sería más activo si emplea pulseras de AF.

En la Figura 11, se muestran los resultados concernientes a si el profesorado considera que podría existir beneficio académico al incrementar la AF medido objetivamente por medio de pulseras de AF.

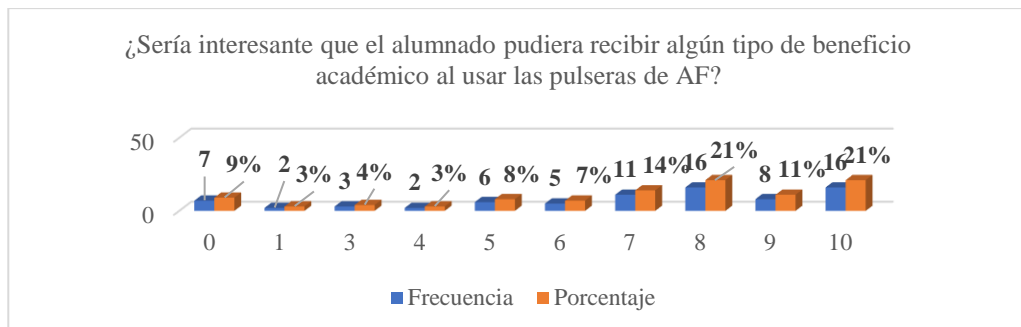


Figura 11. Opinión del profesorado sobre la posibilidad de existir beneficio académico si se obtiene mayor AF evaluada por medio de pulseras de AF.

En la Figura 12, se muestran los resultados sobre el feedback de la AF desarrollada por el alumnado evaluada por medio de pulseras de AF.

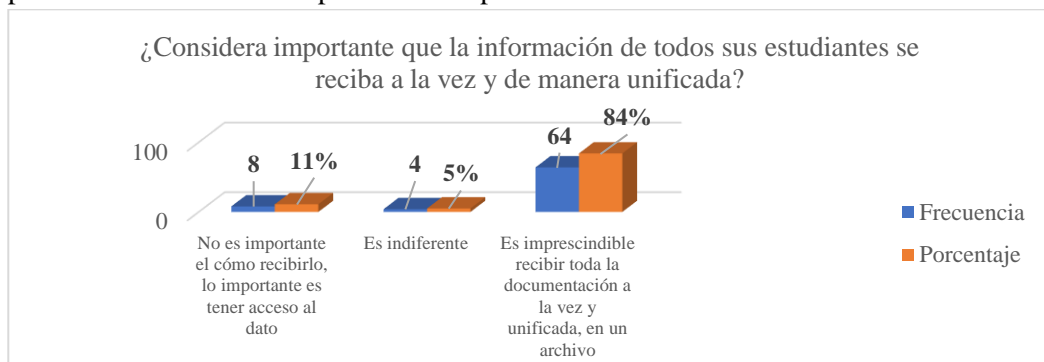


Figura 12. Opinión del profesorado sobre la recepción de información obtenida en su alumnado por medio de pulseras de AF.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Las conclusiones más destacadas son que el profesorado emplearía pulseras de AF en un 95% de los casos, considerando un 80% su fácil uso. En torno al 81% del profesorado las emplearía, además, de manera diaria (79%). Respecto al alumnado, el profesorado opina que es un elemento motivador (80%), el estudiante a su vez estaría más estimulado para alcanzar recomendaciones saludables (87%) y sería interesante poder tener un informe unificado por toda una clase (84%), estando entorno al 50% de la muestra los que opinan que podría tenerse a su vez, un beneficio académico por consecución de objetivos de movimiento. Estos datos sirven para realizar una reflexión sobre estrategias factibles a realizar en los centros educativos para la promoción de la actividad física por medio del empleo de pulseras de AF.

6. REFERENCIAS

España. Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación [en línea]. Boletín Oficial del Estado, 30 de diciembre de 2020, núm. 340, pp. 122868- 953.

Hardeman, W., Houghton, J., Lane, K., Jones, A., y Naughton, F. (2019). A systematic review of just-in-time adaptive interventions (JITAI) to promote physical activity. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 16(1), 31.

Organización Mundial de la Salud (OMS) (2020). *Directrices de la OMS sobre actividad física y hábitos sedentarios: de un vistazo*. Organización Mundial de la Salud. <https://apps.who.int/iris/handle/10665/337004>.

Torres-Luque, G. (2015). *Enseñanza y aprendizaje de la educación física en infantil*. Barcelona: Paraninfo.

Torres-Luque, G., y Hernández-García, R. (2019). *Motricidad en infantil*. Sevilla: Wanceulen

ARTE INCLUSIVO EN UN CONTEXTO DE EDUCACIÓN NO FORMAL. UNA EXPERIENCIA EN EL MARCO DE LA EXPOSICIÓN DIGITAL “INTANGIBLES”

Alfonso Robles Fernández

Universidad de Murcia / Museo de la Ciencia y el Agua

1. INTRODUCCIÓN

El DEAC (Departamento de Educación y Acción Cultural) del Museo de la Ciencia y el Agua, desde la inauguración de esta institución museística en el año 1996, viene apostando por la divulgación científica y la programación de exposiciones tecnológicas e inclusivas que permitan, al público en general, a los escolares de la educación reglada y a diversos colectivos procedentes del ámbito de la integración social, interactuar con las diferentes temáticas abordadas en función de sus intereses y niveles cognitivos (Parra y Robles, 2022). Una de las experiencias recientes más gratificantes desarrolladas en nuestro museo fue un programa complementario planificado en el marco de la muestra temporal bajo el título: “Intangibles. Una exposición digital de la Colección Telefónica”. Este proyecto trataba de responder al reto derivado de la revolución digital que caracteriza nuestra sociedad y procuraba un acercamiento de la colección de arte contemporáneo de la citada fundación al gran público visitante de los museos y en especial a los escolares de educación reglada y colectivos sociales.

La verdadera singularidad de esta exposición itinerante (adaptación de una muestra que ha recorrido diferentes países de Latinoamérica y de Europa) radica en la ausencia de las obras físicas, que en este caso se han visto reemplazadas por unas propuestas digitales diseñadas por un equipo interdisciplinar con el objetivo de que los visitantes de la muestra interactúen con ellas y las transformen a voluntad, fomentando de esta manera la reflexión, la interactividad mediante la manipulación y la creatividad (<https://intangibles.fundacion telefonica. com/>). Al respecto cabe reseñar que las colecciones intangibles admiten dos situaciones claramente diferenciadas:

“No es lo mismo trabajar sobre colecciones cuyos contenidos son en origen objetuales (físicos), que hacerlo sobre estas nuevas propuestas que suponen los contenidos específicamente digitales –desde su sustancia primigenia-, ya que estos llevan implícitos parámetros hasta entonces inéditos en la historia de la

museografía, como son la continuidad espaciotemporal de sus narrativas y la ubicuidad referida a un cuerpo del contenido que nunca fue tangible” (Alcalá et al., 2009, 158).

2. PARTICIPANTES Y METODOLOGÍA

Los participantes en el programa al que hacíamos referencia sumaron un total de 133 alumnos y alumnas que se organizaron en catorce grupos de trabajo que visitaron nuestras instalaciones museísticas. Todos ellos eran integrantes de las asociaciones Fundown y Assido, dos entidades que tienen como principal objetivo lograr la plena integración de las personas con síndrome de Down.

La metodología por nosotros empleada a la hora de abordar los contenidos de la muestra se fundamentó de un itinerario didáctico estructurado, pero que dejaba lugar a una mirada subjetiva del arte por parte del alumnado. Para favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje de los participantes en esta actividad, el Departamento de Educación y Acción Cultural del Museo de la Ciencia y el Agua diseñó un itinerario de carácter secuencial que, tal como propone la investigadora de didáctica y especialistas en salidas extraescolares de calidad, Araceli Vilarrasa (2002): parte de una concepción constructivista del aprendizaje, se articula en varias fases, permite una exploración y movilización de las ideas previas por parte del alumnado, propicia la creación de conflictos cognitivos en ellos, introduce nuevos conocimientos, reestructura el pensamiento de los discentes y, por último, favorece la aplicación funcional a lo largo de la vida.

El programa se inicia con una actividad pre-visita que tiene como escenario el propio centro, donde los educadores comentan imágenes pertenecientes a la biografía de los cinco artistas cuya obra pictórica se aborda posteriormente en la exposición referida (Joaquín Torres, Juan Gris, María Blanchard, René Magritte y Pablo Picasso) como primer contacto con los autores y se contextualiza su obra. Durante la visita cada grupo participa en las actividades interactivas de cinco ámbitos (figura 1). Como actividad post-visita se propone el manejo de la aplicación “Second Canvas Colección Telefónica”, herramienta digital con la que se amplía las obras a una resolución 20 veces superior a la que se consigue con una cámara profesional de 24 megapíxel, constituyendo una herramienta muy útil para conocer el proceso creativo de las obras.

Con esas premisas hemos trabajado con el alumnado conceptos pre-visita, a partir de la interpretación de varias imágenes, con metodología VTS (Visual Thinking Strategies), aunque adaptada para favorecer la interpretación de las obras y sus mensajes sobre problemáticas sociales. Si bien es cierto que esta metodología propia de la educación museística que aborda contenidos de arte contemporáneo está siendo sometida a una profunda revisión crítica precisamente por no promover la reflexión y el carácter crítico del alumnado, es decir, por reproducir las formas tradicionales de educación (López y Kivatinetz, 2006), creemos que el mensaje subyacente de las obras de la exposición hace posible que el profesorado de ciencias sociales realice una adaptación de la metodología para potenciar esa reflexión y aprendizaje significativo de su alumnado.

Los puntos fuertes de esta metodología, tal como se ha señalado en una reciente investigación cualitativa que recoge las opiniones de los educadores del Museo Picasso de Barcelona se sintetizan de la siguiente manera:

“el cambio de roles o la motivación a la participación, relacionadas con el grupo escolar. También tienen mucho peso los aspectos centrados en la obra, como la creación de diálogo delante de ésta y la mejora del pensamiento crítico que en ella subyace. A su vez, tiene una presencia importante en las entrevistas el hecho que el VTS promueve un aprendizaje colaborativo. En relación a los puntos débiles, el más destacado es la desvinculación con la escuela por diferencias metodológicas, que se relaciona con la falta de contenidos y con la dificultad por aprender el método propio del VTS. En menor medida, se sitúan aquellos aspectos relacionados con el educador, como la responsabilidad excesiva que el método le requiere o la formación insuficiente que éste pueda haber recibido. Otras debilidades con poco peso, pero significativas son la rigidez del método y las limitaciones vinculadas al contexto del propio MPB” (González, Feliú y Cardona, 2017, 169-170).

3. ÁMBITOS TRABAJADOS EN EL ITINERARIO

3.1. Joaquín Torres-García

El primer ámbito de la exposición estaba dedicado a interactuar con la obra de uno de los artistas hispanoamericanos más universales, el uruguayo Joaquín Torres-García, conocido por ser el creador de lo que se ha dado en llamar “universalismo constructivo” y que cuenta con un museo monográfico en su país natal. Tras sus estancias en Europa y Estados Unidos donde participó de los movimientos más

innovadores del arte, hacia el año 1935 el artista uruguayo fundó la Asociación de Arte Constructivo, y entre 1935 y 1943 fue capaz de elaborar uno de los colecciones más sorprendentes de abstracción sintética y concreta en las Américas.



Figura 1. Panorámica de la exposición con los cinco ámbitos tecnológicos. Museo de la Ciencia y el Agua. Ayuntamiento de Murcia.

En esta experiencia nuestros alumnos interactúan libremente en una pantalla táctil y transforman el significado de los iconos de una obra paradigmática de Torres-García titulada “Constructivo en blanco y negro. TDA” (1933), generando una variante del original en función de las selecciones realizadas. Se trata de uno de los cuadros arquitectónicos más representativos de la serie creada por el artista uruguayo, que responde cromáticamente a un contraste de blanco y negro. En el transcurso de la actividad también se pone énfasis sobre una de las propuestas más innovadoras de Torres García, la creación de la Escuela del Sur. Fue este un proyecto en el que el artista planteaba transformar el mapa conceptual de referencias para la producción de arte moderno desde Latinoamérica. Ese proyecto queda representado por uno de los dibujos más famosos de este autor, realizado en 1943, y titulado “América invertida, con el sur hacia arriba, indicando el norte”. Este concepto enlaza directamente con una controversia planteada de forma recurrente a partir de la cual se plantea que la mayoría de los estados que conforman el mundo occidental está sobredimensionado en los mapas que seguimos utilizando desde la célebre cartografía de Mercator, que aún seguimos utilizando, a pesar de las críticas recibidas

debido a que se representan de forma desequilibrada las masas continentales y hay una manifiesta incapacidad para mostrar de forma útil las regiones polares. Tal como escribe el propio Torres-García:

He dicho Escuela del Sur, porque en realidad, nuestro norte es el Sur. No debe haber norte, para nosotros, sino por oposición a nuestro Sur. Por eso ahora ponemos el mapa al revés, y entonces ya tenemos justa idea de nuestra posición, y no como quieren en el resto del mundo. La punta de América, desde ahora, prolongándose, señala insistentemente el Sur, nuestro norte. Para llegar a esta divina armonía (relación de las partes con el todo) los artistas en todos los tiempos, los sabios y pensadores, los matemáticos, los magos y cabalistas, idearon diversos medios. Ya por el de las figuras geométricas, por cálculos numerales, por combinaciones de toda suerte. Y esto en todos los pueblos: caldeos, egipcios, griegos, mayas y aztecas, en la edad media, en el renacimiento y aún hoy. Y esto fue base del arte, de la astrología y astronomía, de la ciencia y de la filosofía, de las matemáticas y geometría, y debe y puede serlo aún hoy. Y por tanto, que fuera de esta tradición de verdad, no hay nada seguro: pues otra cosa no hay” (Torres-García, 1941).

3.2. Juan Gris

En el espacio reservado a Juan Gris se trabajan sobre todo las emociones, siguiendo algunos de los rasgos que caracterizaron la obra del que es considerado el tercer representante más relevante del movimiento cubista. En más de un centenar de obras Juan Gris representa instrumentos musicales que dotan a su obra de musicalidad. El otro rasgo a destacar es la aplicación del color a un movimiento que se había caracterizado precisamente por su ausencia, llegan en la obra del artista español a cobrar un gran peso específico en sus composiciones.

El alumnado interactúa con la obra “La guitarra sur la table” (1913) creando una melodía que de forma casi mágica hace que cobren vida los elementos de tres de sus obras cubistas. La aplicación interactiva desarrollada permite la participación activa de todos los alumnos, ya sea mediante la creación de acordes musicales, la visualización de los cambios de la obra de Juan Gris o bailando al ritmo de la melodía.



Figura 2. Módulo tecnológico e interactivo que interpreta dos obras pictóricas de Juan Gris. Sala de exposiciones temporales del Museo de la Ciencia y el Agua. Ayuntamiento de Murcia.

3.3. María Blanchard

El tercer ámbito tiene como componente esencial la perspectiva de género en el arte contemporáneo, al acercarnos al bodegón cubista “Nature morte cubiste (1919) de María Blanchard. Su biografía representa la pugna de una mujer por abrirse camino entre los pintores vanguardistas de su época, una artista cuya memoria y legado pictórico está recuperando en las últimas décadas, pasando a ocupar el papel que le corresponde en la historia del arte contemporáneo.

A pesar de haber sido una de las pioneras de las vanguardias de inicios del siglo XX, María Blanchard sigue siendo una artista bastante desconocida. Contribuyó a esta escasa visibilidad el que a su muerte su familia retirara sus obras del mercado, y el desdén de la crítica, tradicionalmente masculina. El módulo interactivo permite a los alumnos interactuar con el bodegón cubista, transformando la obra y generando una nueva composición de forma colaborativa.

3.4. René Magritte

Seguidamente los alumnos se adentran en el surrealismo de René Magritte reflejado en la obra “La Belle Société (1956-57). En este cuadro aparece una figura recurrente en su obra (asimilada a Charles Chaplin como símbolo de contestación social) un caballero con bombín formando una doble silueta parcialmente superpuesta, acompañado de una ventana abierta a dos paisajes.

En ese juego de ensoñación de Magritte, el caballero con bombín puede interpretarse como protagonista, pero también como espectador de los paisajes, la composición puede identificarse como un retrato y al mismo tiempo como un paisaje. En este módulo interactivo los alumnos que han participado en la experiencia se han integrado de forma lúdica en el cuadro mediante un avatar que permite mover y modificar la silueta creada por el artista belga, integrando plenamente a los usuarios en la composición.

3.5. Pablo Picasso

La última actividad, referida al genio universal Pablo Picasso, es la que más ha empujado al alumnado a empatizar con el proceso creativo que lleva a cabo un artista. En este ámbito primero se realizaba una comparativa entre “Le Peintre ou travail” del pintor malagueño y las “Meninas” de Diego Velázquez, considerada su obra maestra, célebre por incluir un autorretrato del pintor se encuentra de pie, delante de un gran lienzo y con la paleta y el pincel en sus manos y la llave de ayuda de cámara al mejor pintor del Siglo de Oro español.

Los alumnos escuchan una escena teatralizada con sonido inmersivo que les ha des servir de inspiración para generar un cuadro en una pantalla táctil de gran formato. Se les invita a crear una variante de en torno a la obra de Pablo Picasso “Le Peintre ou travail”. Con frecuencia esta actividad se realizaba de forma colaborativa, generando obras que reflejan una mirada subjetiva de los alumnos y alumnas. Las obras generadas por los alumnos quedaron incorporadas a la exposición inmediatamente en la propia aplicación. Cabe señalar que a pesar de ser esta la actividad “menos tecnológica”, curiosamente ha sido la que ha alcanzado una mayor valoración en las encuestas de satisfacción por parte de los educadores que acompañaban a los grupos participantes en el programa inclusivo.

4. CONCLUSIONES

Una experiencia digital sobre una obra de arte jamás podrá sustituir al original, y obviamente, no era el objetivo de la exposición Intangibles. Sin embargo, la tecnología puesta al servicio de la cultura y de la educación puede amplificar las sensaciones que el arte produce en los espectadores, generar distintas emociones, desafiar al público para su participación activa y cooperativa y, sobre todo, abrir nuevas vías al conocimiento sobre los artistas y sus obras que, en definitiva, era el objetivo último del itinerario didáctico.

Desde el ámbito de la didáctica del arte, la evaluación de esta experiencia colaborativa por parte de los colectivos dedicados a la educación inclusiva ha sido muy positiva. El grado de satisfacción, tanto del alumnado como de los educadores que acompañaban a los dos colectivos participantes (pedagogos y educadores sociales), ha sido excelente puesto que ha supuesto un acercamiento al arte contemporáneo de forma lúdica y apelando siempre a las emociones.

5. REFERENCIAS

Alcalá, J. R. *et al.* (2009). Museografía de las colecciones intangibles. En J. C. Rico (Coord.), *¿Cómo se cuelga un cuadro virtual? Las exposiciones en la era digital* (pp. 101-173). Trea.

Fernández, L., López, M., Santoyo, M. y López, M. (s/f). *Una experiencia digital de la Colección Telefónica*. Fundación Telefónica.

Fundación Telefónica. (2023, 1 de febrero). *Intangibles. Una exposición digital de la exposición telefónica*. <https://intangibles.fundaciontelefonica.com/>

González, M., Feliú, M. y Cardona, G. (2017). Las Visual Thinking Strategies (VTS) desde la perspectiva del educador patrimonial. DAFO del método en su aplicación práctica. *Revista de educación*, 375, 160-183.

López, E. y Kivatinetz, M. (2006). Estrategias de pensamiento visual: ¿Método educativo innovador o efecto placebo para nuestros museos? *Arte, Individuo y Sociedad*, 18, 211-240.

Parra, M^a I. y Robles, A. (2022). *Museo de la Ciencia y el Agua. Una apuesta por la promoción y la divulgación de la cultura científica en Murcia*. Ayuntamiento de Murcia.

Torres-García, J. (1941). *Universalismo Constructivo*. Poseidón.

Vilarrasa, A. (2002). Las salidas escolares. Una estrategia para la integración curricular del estudio del medio local. Educación Primaria. Orientaciones y recursos (6-12 años). *Praxis*, 48, 1-48

SOSTENIBILIDAD E IDENTIDAD MEDITERRÁNEA. SENSIBILIZACIÓN ENTRE LOS MÁS JÓVENES SOBRE LOS ECOSISTEMAS MARINOS Y LAS ARTES DE PESCA TRADICIONALES

Alfonso Robles Fernández

Universidad de Murcia / Museo de la Ciencia y el Agua

1. INTRODUCCIÓN

Nuestra sociedad está inmersa en un complejo fenómeno que se ha dado en llamar “transición ecológica”, entendida esta como el proceso de cambios a afrontar tanto en los sistemas de producción y consumo, como en las instituciones sociales y políticas y en las formas de vida y valores de la población. Esos cambios deberán focalizarse en la superación de la situación actual de emergencia climática, que acarrea un elevado coste medioambiental, para alcanzar un futuro sostenible, que será compatible con la capacidad del planeta para mantener las actividades humanas y sin alterar sustancialmente la organización de las actividades económicas (García, 2018). Uno de los pilares fundamentales para afrontar la evidente situación de emergencia climática es el educativo. Es necesario que nuestra sociedad camine hacia un cambio educacional que debería implicar no solo a la educación formal, sino a la no formal, entendidas estas como las principales herramientas con que contamos para propiciar la necesaria renovación de índole socioeconómico y cultural a la que estamos abocados.

Uno de los problemas ambientales derivados de nuestro modelo socioeconómico insostenible es la contaminación y pérdida de biodiversidad de los ecosistemas marinos debido a múltiples factores, entre los que queremos destacar la sobreexplotación pesquera y a la falta de depuración de las aguas continentales. A esa problemática trata de dar respuesta y soluciones tangibles es el Objetivo de Desarrollo Sostenible nº 14 (Agenda 2030), cuyo enunciado es: “conservar y utilizar de forma sostenible los océanos y los mares”. Si bien en los medios de comunicación son frecuentes las noticias sobre esta problemática, en realidad resulta poco visible para los ciudadanos en general y para los más jóvenes en particular. Habitamos ecosistemas terrestres y los graves problemas que tienen los mares y océanos nos resultan hasta cierto punto ajenos, a no ser que imágenes impactantes y el análisis de las mismas nos permitan un conocimiento exhaustivo y una toma de conciencia al respecto.

En su labor de divulgación científica, el Museo de la Ciencia y el Agua y ANSE (Asociación de Naturalistas del Sureste Español) han implementado una exposición itinerante y unos talleres que acercan los principales problemas de la costa mediterránea al alumnado de Educación Primaria. Además de la Asociación de Naturalistas del Sureste (ANSE), Grupo de Acción Local de Pesca y Acuicultura de la Región de Murcia (GALPEMUR) y Fondo Mundial para la Naturaleza (WWF).

2. LA EXPOSICIÓN VIRTUAL

La muestra aborda el conocimiento de los hábitas de tres “Reservas marinas” y las artes de pesca tradicionales que forman parte de su herencia identitaria. Es un reconocimiento a la figura de protección de la reserva marina como medida de gestión y conservación que contribuye a lograr un aprovechamiento sostenible de los distintos recursos de interés pesquero. Estas reservas, para cuya selección se tiene en cuenta su estado de conservación, reúnen determinadas características que permiten la mejora de las condiciones de reproducción de distintas especies y la supervivencia de sus formas juveniles.

La exposición presenta cuatro ámbitos temáticos: la protección del hábitat marino, la recuperación de la biodiversidad, el arte de la pesca tradicional y las reservas marinas de nuestro litoral (figuras 1 y 2). El primer ámbito repasa la historia de la protección de espacios marinos en nuestra región, desde las primeras campañas protagonizadas por ANSE hasta las actuales figuras de protección de la naturaleza (<https://www.asociacionanse.org/>). El espacio dedicado a la recuperación de la biodiversidad nos muestra los distintos tipos de hábitat de las reservas marinas de la Región de Murcia y las especies que las habitan.



Figura 1, Panorámica de la exposición virtual “La Mar de Ciencia” alojada en la web del Museo de la Ciencia y el Agua (<http://cienciayagua.org/visita-virtual-al-museo>).

En cuanto a las artes de pesca tradicional, estas se muestran mediante ilustraciones y maquetas hechas a escala que reflejan su funcionamiento. Para ello, encontramos algunos ejemplos como son la almadraba, el cerco, la moruna, el palangre y el trasmallo, artes de pesca sostenibles a nivel medioambiental, social y económico. Por último, se detallan las tres reservas marinas de nuestra región: Cabo de Palos-Islands Hormigas, Cabo Tiñoso y Cabo Cope.

2.1. Los “santuarios” de la biodiversidad: Hábitat y biodiversidad en las reservas marinas del litoral murciano

Es un hecho comprobado que en esos “santuarios” donde se restringe la actividad humana en pocos años se produce una recuperación de la biodiversidad, siendo por tanto uno de los caminos que se han de seguir para salvar algunas especies en peligro de extinción, mantener unas actividades económicas sostenibles. La exposición se centra en dar a conocer entre la ciudadanía la gran utilidad que tiene en la actualidad una figura de protección poco conocida, como medida de gestión y conservación que ha contribuido a lograr un aprovechamiento sostenible de los distintos recursos de interés pesquero.

La definición de esta figura jurídica tuvo su concreción a nivel estatal en el artículo 14 de la Ley de Pesca marítima del Estado (Ley 3/2001, de 26 de marzo) y quedó plasmada a escala autonómica en el artículo 6 de la Ley 2/2007, de 12 de marzo, de Pesca Marítima y Acuicultura de la región de Murcia, donde se contempla la posibilidad de delimitar y declarar determinadas zonas del litoral como áreas de protección pesquera. Nos encontramos, por lo tanto, ante una de las principales medidas de protección y regeneración de los recursos pesqueros, incluyendo a las “reservas marinas” como figuras específicas de protección en aquellas zonas que por sus especiales características se consideren adecuadas para lograr la regeneración de dichos recursos. Estas reservas, para cuya selección se tiene en cuenta su estado de conservación, reúnen determinadas características que permiten la mejora de las condiciones de reproducción de distintas especies y la supervivencia de sus formas juveniles.

2.2. Patrimonio etnográfico: artes de pesca tradicionales

Las artes de pesca tradicionales forman parte de la herencia cultural de las comunidades que habitaron y habitan los litorales, siendo evidente que las formas de producción actual y el modelo económico centrado en el turismo estacional vienen provocando la imposibilidad de que las nuevas generaciones tengan la oportunidad de mantener esas actividades económicas tradicionales, más allá de demostraciones de tipo folklórico que tienen poco porvenir. Esa problemática es de alcance global, puesto que afecta en mayor o menor medida a todas las comunidades pesqueras a nivel planetario y las Naciones Unidas tratan de poner soluciones a través de una de las metas plantadas dentro del ODS 14, en concreto la 14.b, facilitar el acceso de los pescadores artesanales a los recursos marinos y los mercados”, evitando la competencia de las grandes corporaciones pesqueras que esquilman los caladeros. Precisamente uno de los objetivos fundamentales en el itinerario didáctico es que los escolares aprendan a discernir entre esa pesca “industrial”, realizada a gran escala e insostenible, y la pesca tradicional que se encuentra en recesión y es respetuosa con el medio ambiente, permitiendo la recuperación de las especies de interés pesquero. Las cofradías de pescadores, con las lógicas adaptaciones tecnológicas y materiales que facilitan un trabajo tan sacrificado, siguen empleando artes de pesca milenarias que forman parte de nuestro acervo cultural.

La almadraba, el cerco, la moruna, el palangre, la pulpera y el trasmallo se muestran e interpretan mediante ilustraciones y maquetas hechas a escala que explican su funcionamiento. En ese sentido, ha sido muy útil el diseño de tres maquetas realistas

que favorecen los aprendizajes escolares de algunos conceptos complejos vinculados con el patrimonio etnográfico y la educación patrimonial. Lo fundamental para que un recurso museográfico de estas características se convierta en un elemento didáctico es su grado de interactividad y que permiten entender, comprender y aprender más allá de la observación de cómo es un espacio concreto (Arqué, Llonch y Santacana, 2012). Nos centramos en dos artes de pesca tradicionales cuya presencia en el litoral mediterráneo es milenaria.

2.2.1. *Trasmallo*

El trasmallo es una arte de pesca utilizado en cursos fluviales y documentado en territorio de la región de Murcia al menos desde el siglo X, a partir de unos flotadores y plomos encontrados en la población de Liétor, pertenecientes al ajuar de un linarje árabe que vivió en el antiguo Reino islámico de Tudmir (Robles, 2009). Se trata de un arte de enmalle fijo al fondo mediante plomos, de forma rectangular y longitud variable, compuesto por una o más piezas unidas entre sí. Cada una de ellas está formada por tres paños de red superpuestos. Las dos exteriores están colocadas simétricamente, y son del mismo tamaño, con una luz de malla mayor que la situada entre ellas. La red central tiene mayor altura que las exteriores, llamadas albitanas, lo que permite formar bolsas. Por lo general el trasmallo se cala al alba, y puede permanecer en el agua desde unas pocas horas hasta el amanecer, dependiendo de la zona, de la especie objetivo, del tipo de fondo, de las corrientes marinas, etc. Existen varios tipos de trasmallo, con pequeñas variantes en su anchura, altura o armado, a los que muchas veces se denomina según la especie objetivo, como el salmonete, la langosta, la jibia o sepia, etc.

2.2.2. *Almadraba*

Por La almadraba (del árabe andalusí *almadrába*, «lugar donde se golpea o lucha») es una de las técnicas de pesca artesanal más antiguas de las costas mediterráneas. Se trata, básicamente, de grandes laberintos de redes colocadas a las salidas de bahías costeras para interceptar el paso de los bancos migratorios de diferentes especies de tónidos sobre todo. Aunque fueron frecuentes en el pasado en diferentes lugares de las costas de Italia, Marruecos, Portugal y España (sobre todo Andalucía, Valencia, Murcia y Ceuta), actualmente solo se instalan en unos pocos lugares de las costas de Cádiz y costa marroquí, quedando solamente dos en activo en las costas mediterráneas españolas, situadas en La Azohía (Cartagena), en el extremo Este de la bahía de Mazarrón, y en Ceuta, en las costas africanas.

La almadraba se cala a comienzos de año en el litoral de Cartagena, y permanece pescando, normalmente, hasta comienzos de julio. Las capturas más importantes incluyen melvas, bonitos, bacoretas, y en menor medida lechas, peces espada o atunes rojos, y otras especies de menor tamaño. En el pasado se aprovechaban también peces luna y, ocasionalmente, algún ejemplar de tiburón de diferentes especies, e incluso alguna manta.



Figura 2, Talleres para escolares organizados como motivo de la exposición “La Mar de Ciencia”. Museo de la Ciencia y el Agua. Ayuntamiento de Murcia.

3. CONCLUSIONES

En este planeta habitado por 8.000 millones de seres humanos, estamos obligados a cambiar los modelos de producción y consumo insostenibles que hasta ahora han diezariado unos recursos naturales limitados, provocando una degradación ecológica continuada de los ecosistemas terrestres, y en especial del medio marino, provocando además amplias desigualdades sociales. De todos los fenómenos vinculados con el cambio climático es la degradación de los ecosistemas marinos y oceánicos los que menor visibilidad tienen en la ciudadanía y en la población escolar, sirva como

ejemplo el problema de la acidificación del medio marino, la contaminación por nitratos y pesticidas, la presencia de microplásticos en los organismos marinos, etc. En el marco de la Agenda 2030 y de la llamada economía azul, en esta experiencia nos hemos centrado en el conocimiento del ODS 14, cuyo enunciado es “conservar y utilizar en forma sostenible los océanos, los mares” y más concretamente en una de sus metas (la 14.4) que pretende reglamentar eficazmente la explotación pesquera y poner fin a la pesca excesiva, la pesca ilegal, no declarada y no reglamentada y las prácticas pesqueras destructivas. El alumnado ha participado en un itinerario didáctico partiendo de la visita a una exposición virtual alojada en la web del Museo de la Ciencia y el Agua: “La Mar de Ciencia. Conservación de la biodiversidad en las reservas marinas de interés pesquero”; esa actividad incluye el visionado de audiovisuales sobre los problemas medioambientales y sociales provocados, sobre todo, por la sobreexplotación pesquera y la contaminación de las aguas marinas.

El discurso museográfico pretende que el estudiantado sea capaz de discernir entre un modelo de pesca “industrial”, realizada a gran escala y caracterizada por su carácter insostenible, y la pesca tradicional que se encuentra en recesión y es más respetuosa con el medio ambiente, permitiendo la recuperación de las especies de interés pesquero. Las cofradías de pescadores siguen empleando artes de pesca tradicionales de alto interés etnográfico e identitario. Mediante ilustraciones y maquetas a escala se interpreta el funcionamiento, entre otras, de la “almadraba”, arte de pesca milenaria que fue empleada ya en época clásica y que hoy prácticamente ha desaparecido en el Mediterráneo.

Desde el enfoque que nos aporta el pensamiento crítico, el alumnado que ha participado en la experiencia ha reflexionado sobre algunas problemáticas locales derivadas del cambio climático:

- Las reservas marinas, las áreas de protección y los restos patrimoniales que existen en su entorno paisajístico (faros, torres defensivas, pecios, etc.). Se ha utilizado cartografía para la identificación de las diferentes zonas de protección de las reservas pesqueras y se ha procedido a la identificación de restos monumentales patrimoniales y arqueológicos que forman parte del paisaje histórico y cultural del litoral.
- El patrimonio etnográfico pesquero: las formas de pesca tradicional. Reflexión sobre la importancia socioeconómica y cultural que supone el mantenimiento de esas actividades por su carácter sostenible.

Las actividades de la exposición, además de su interés medioambiental, cuentan con fuerte componente vinculado con nuestra cultura tradicional y etnográfica que se integra de lleno en una disciplina dentro de las ciencias sociales y las ciencias de la educación que se ha dado en llamar educación patrimonial. El reciente desarrollo de esta disciplina ha suscitado la necesidad de que el patrimonio en general, y el patrimonio etnográfico en particular hayan de convertirse en una fuente de información o en elemento fundamental para la dinamización social, articulándose como centros de interés para abordar problemas sociales relevantes, entre los que cabe destacar algunas cuestiones como la identidad cultural en un mundo globalizado, las desigualdades económicas, comerciales y sociales, la gestión del territorio y de los recursos, el urbanismo y el desarrollo sostenible (Cuenca, 2014).

En esta experiencia hemos tenido la oportunidad de comprobar cómo el aprendizaje en contextos de educación no formal presenta múltiples ventajas, en especial si los audiovisuales y las TICs son incorporadas como recursos de museografía didáctica.

4. REFERENCIAS

- ANSE. (12 de febrero de 2023). *Qué es ANSE*. <https://www.asociacionanse.org/>.
- Arqué, M.T., Llonch, M. y Santacana, J. (2012). Interpretación y didáctica del patrimonio. En X. Hernández (Coord.) *Museografía didáctica e interpretación de espacios arqueológicos* (pp. 39-58). Trea.
- Cuenca, J. M^a. (2014). El papel del patrimonio en los centros educativos: hacia la socialización patrimonial. *Tejuelo*, 19, 76-96.
- Decreto N^o. 209/2022, de 18 de noviembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. 17 de noviembre de 2022. Boletín Oficial de la Región de Murcia (BORM), 267, 39896-40128.
- García, E. (2018). La transición ecológica: definición y trayectorias complejas. *Revista Ambienta*, 125, 86-100.
- Ley 3/2001, de 26 de marzo. Ley de Pesca marítima del Estado. BOE n^o. 75.
- Museo de la Ciencia y el Agua. (1 de marzo de 2023). *La Mar de Ciencia. Conservación de la biodiversidad en las reservas marinas de interés pesquero*. <http://cienciayagua.org/visita-virtual-al-museo/>
- Organización de Naciones Unidas. (10 de marzo de 2023). *Objetivo 14: Conservar y utilizar sosteniblemente los océanos, los mares y los recursos marinos*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/oceans/>

Robles, A. (2009). El ajuar atesorado y ocultado por un linaje andalusí de Liétor: un hallazgo sellado y homogéneo de un asentamiento rural perteneciente a la Cora de Tudmir. *Tudmir. Revista del Museo Santa Clara*, 1, 139-162.

CONCURSO INFANTIL DE CHRISTMAS SOBRE LOS OBJETIVOS DE DESARROLLO SOSTENIBLE DE FUDEN

María Henar Usanos Álvarez

Fundación para el Desarrollo de la Enfermería

Amelia Amezcua Sánchez

Fundación para el Desarrollo de la Enfermería

1. INTRODUCCIÓN

Tras perder vigencia en 2015 los famosos Objetivos del Milenio, cuya movilización supuso el “movimiento contra la pobreza más exitoso de la historia”, los estados miembros de las Naciones Unidas (ONU) aprobaron para el periodo 2015-2030 los conocidos como los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). (*Organización de las Naciones Unidas, 2015*)

Unos objetivos que suponían un llamamiento a la acción global, y que formando parte de la Agenda 2030 se articulaba como un plan de acción encaminado a erradicar la pobreza, proteger el planeta y construir un mundo pacífico para todas y todos.

El planteamiento global de estos objetivos y metas instaba e insta actualmente, a que los ciudadanos, como principales actores en el desarrollo de un futuro sostenible participen de manera activa, adquiriendo especial protagonismo la infancia, concienciando y apelando que sean ellos como sujetos activos los que deben exigir los cambios necesarios para construir el planeta que desean habitar. (*ONU, 2015*)

Paralelamente a los Objetivos del Milenio y a la Declaración de los Objetivos de Desarrollo Sostenible, en 1990 se convirtió en ley la Convención sobre los Derechos del Niño, una declaración que recoge y vela desde entonces por los derechos de la infancia, derechos económicos, sociales, culturales, civiles y políticos por y para todos los niños. (*UNICEF España, 2015*)

Porque los derechos de la infancia y el desarrollo sostenible no pueden sino caminar juntos, es inviable garantizar un futuro más justo si las condiciones esenciales de derechos para las y los niños no son respetadas y asumidas a nivel global; los derechos y el desarrollo se basan el uno en el otro, yendo de la mano hacia un futuro por y para todos sin dejar a nadie atrás.

La consecución de los ODS contribuye en gran medida a la garantía de los derechos de la infancia, de la misma manera que apelar por el respeto esos mismos derechos de la infancia acerca a las metas que los retos propuestos por los ODS establecen.

La Agenda 2030 supuso un cambio de paradigma que puso el foco en el activismo social, en la implicación de todas las partes y que incorporó de manera transversal a todas las políticas la perspectiva de los derechos de la infancia, garantizando la máxima protección a todas las y los niños. Cuidar de ellos haciéndoles partícipes de las situaciones sociales que afectan al mundo globalizado en el que viven, es una condición *sin equa non* para una sociedad mejor. *(UNICEF España, 2023)*

Es importante también destacar que esta educación en valores impulsada desde la Agenda 2030 y los ODS que debe de incluir obligatoriamente a la infancia, también ha sido recogida en nuestro país en la Ley Orgánica 8/2021, de 4 de junio, de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia. La ley afirma su voluntad holística de proteger a la infancia, de impulsar la cultura del buen trato, los entornos protectores y la participación de los niños y niñas en esta construcción y reclamos de sus derechos. Para ello, apela a la participación conjunta e integrada de familias, escuelas, entornos deportivos, internet, sistema nacional de salud, fuerzas y cuerpos de seguridad del Estado y ámbito penal y judicial. En definitiva esta ley interpela a toda la sociedad, nos hace a todos y todas parte de la solución *(UNICEF España, 2021)*. En este sentido, generar espacios de interacción desde la participación de varios de estos actores y representantes y articular propuestas conjuntas también parece muy relevante.

Sensibilizar a esa parte de la población que representa el futuro, a los menores, junto a la comunidad educativa, los profesionales de la salud y las familias, como entornos de interacción principal, se torna esencial. Conectar a la ciudadanía de diferentes ámbitos con los derechos de los menores, desde lo local, las escuelas, con lo global, los ODS y la dimensión planetaria, es necesario para desterrar la idea de que sólo las familias y la infancia considerada como vulnerable, necesita apoyos especiales. Las intervenciones de promoción y prevención, a través de la educación, son más rentables que las de recuperación y reparación del daño; cuanto más, si son dirigidas a la infancia. De sobra es sabido que invertir en la infancia es garante de una mejor sociedad.

Por todo ello, generar desde los diferentes ámbitos, las herramientas didácticas más innovadoras y atractivas para concienciar y sensibilizar a las y los niños sobre los

problemas sociales y cómo mejorarlos, es la mejor forma de construir el futuro que deseamos ya no solo para ellos, sino también para nosotros mismos.

2. OBJETIVO

Desarrollar, desde la participación armonizada del ámbito educativo y de salud, una estrategia didáctica interactiva y participativa que conciencie y sensibilice a menores de entre 6 y 12 años sobre determinados ODS y sobre la importancia de promover una sociedad equitativa e inclusiva que no deje a nadie a atrás.

3. METODOLOGÍA

Se desarrolló, como experiencia educativa y con la intención de acercar a los más pequeños los ODS, un Concurso Infantil de Christmas en el que los escolares de primaria de cualquier centro que se encontrara en territorio español plasmaran sus deseos para el 2023 sobre un mundo mejor en un dibujo con temática navideña. A través de los dibujos, se impulsaba también la expresión cultural y artística de los menores, entendiendo que la cultura tiene un gran potencial como herramienta para la construcción de una ciudadanía global ya que favorece la participación de la sociedad en la sensibilización, toma de conciencia, y generación de conocimiento, alternativas y compromiso.

Desde FUDEN, la propuesta fue elaborada y consensuada con otras organizaciones sociales que velan por la infancia a través del cuidado de profesores y enfermeras: el Sindicato de Enfermería SATSE, y la Asociación Nacional de Profesionales de la Enseñanza, ANPE. Ambas organizaciones sindicales trabajan por impulsar entornos saludables en la sanidad y en la educación pública en nuestro país.

Se creó así y con motivo del Concurso un campus didáctico online en la plataforma en abierto para la formación en salud y en desarrollo y ciudadanía global, FUDEN Inclusiva. Además de las bases de participación, se generaron todos los recursos didácticos necesarios para esta acción de educación no formal. FUDEN Inclusiva, la plataforma en open access que acogió esta iniciativa, oferta cursos en formato tipo NOOC (Nano Open Online Course) en los que, a través de píldoras video-formativas se desarrollan contenidos de diversa índole en consonancia con la Agenda 2030.

Todos los cursos están categorizados por los diferentes Objetivos de Desarrollo Sostenible, teniendo como eje central concretamente estos tres; ODS.3 Salud y bienestar; ODS4. Educación de calidad; ODS5. Igualdad de género.

Es una formación que se desarrolla desde la visión holística de la enfermería, basada en la evidencia científica que, además, al tratarse de libre acceso, permite a cualquier persona realizar los diferentes cursos. Tras la finalización de cada uno de ellos se obtiene lo que se conoce como insignias digitales (Open Badges) estas certifican las habilidades, capacidades y conocimientos adquiridos en referencia al curso en concreto y al ODS en general.



Imagen del Concurso Infantil de Christmas



Insignia digital del Concurso Infantil Christmas

En el campus del Concurso Infantil de Christmas sobre los ODS, además del espacio destinado a la entrega de los dibujos, se publicaron dos píldoras video-formativas dirigidas a niños en las que se explicaba qué eran los ODS: ¿Qué son los Objetivos de Desarrollo Sostenible?, y cuál podría ser su papel en su consecución: ¿Qué puedo hacer yo para cumplir los ODS? Durante dos meses se puso a disposición de los profesores y toda la comunidad educativa, además, diferentes recursos como publicaciones gratuitas sobre los ODS (libros, comics y guías creadas por FUDEN) así como noticias para ampliar la formación y facilitar la preparación de la actividad en sus centros educativos. Tras la realización de todos los contenidos se obtenía de forma automática la insignia digital que certificaba el compromiso con los Objetivos de Desarrollo Sostenible.

Se establecieron dos categorías, de 1º a 3º de primaria y de 4º a 6º de primaria. Cada clase podía participar con dos dibujos, estos debían de ser realizados por la clase de forma grupal, por medios propios y sin ayuda externa. Se podían realizar utilizando las técnicas y materiales que desearan. Estos posteriormente debían ser escaneados y entregados a través del campus en formato JPG, JPGE o PNG.

Con la idea de concretar sobre los ODS que vertebran nuestra fundación y conectan la dimensión educativa y la de la salud, se instó a que la temática del dibujo estuviera relacionada concretamente con cuatro ODS: ODS 3. Salud y Bienestar, ODS 4. Educación de calidad, ODS 5. Igualdad de Género, ODS 10. Reducción de las Desigualdades.

Junto a la presentación de cada dibujo se solicitó la entrega de una foto grupal de la clase participante para su posterior publicación en formato de libro digital.

El plazo de presentación fue desde el 1 de septiembre la 15 de noviembre de 2022. Tras el cierre del plazo de presentación de los dibujos, estos se valoraron mediante rúbrica anonimizada por un jurado formados por seis miembros de FUDEN. En dicha rúbrica se tuvo en cuenta para su valoración:

- Representación y/o enfoque del dibujo a los ODS.
- La creatividad de los participantes.
- Originalidad.
- Técnica empleada.
- Criterios técnicos de calidad y destreza como la perspectiva o la aplicación del color.
- El esfuerzo y trabajo empleado por el grupo participante.

El día 1 de diciembre se publicaron los dibujos ganadores de cada una de las categorías, estos fueron la imagen usada como felicitación navideña de FUDEN en la navidad 2022/2023, tanto en la web corporativa como en el resto de medios de comunicación y redes sociales de la entidad.

Dichos ganadores obtuvieron además una estancia de 4 noches en el Apartahotel & SPA Jacetania ubicado en Huesca para toda la clase ganadora y dos acompañantes. De esta forma, la experiencia didáctica se completaba y conectaba con una experiencia lúdica y educativa, unos días de convivencia con el aprendizaje en términos de autonomía, autocuidado, solidaridad, visión de grupo, convivencia y el resto de valores que estas experiencias implican. Se abrió la oportunidad de disfrutar de esta experiencia a niños y niñas que quizá de otra forma, no hubieran tenido acceso.

Se realizó un reportaje a la clase ganadora de cada categoría y se publicó un libro en formato digital que recogía junto con los dibujos premiados y finalistas, la totalidad

de los dibujos presentados al concurso. En dicho libro se hacía mención al alumnado, al docente responsable y al centro educativo junto con la fotografía de cada clase. Los reportajes y el libro se publicaron en la página web de FUDEN en campañas enmarcadas en diferentes días internacionales, como el día 24 de enero, Día internacional de la Educación y el 23 de abril Día Internacional del Libro.

4. RESULTADOS

14.756 visualizaciones tuvo el vídeo promocional del proyecto educativo, destacando el importante impacto e interés que despertó la iniciativa.

Participaron 32 clases, 7 pertenecían a la categoría de 1º a 3º de primaria y 25 clases a la categoría de 4º a 6º de primaria.

Se recibieron un total de 55 dibujos, 14 pertenecientes a la categoría de 1º a 3º de primaria y 41 a la categoría de 4º a 6º de primaria.

Tras la valoración mediante rúbrica de todos los dibujos, los que mayor puntuación obtuvieron fueron:



Categoría 1º-3º primaria

En la tierra cabemos todos
3ºA. CEIP Obispo Moscoso
Algete/Madrid



Categoría 4º -6º de primaria

Estampación y collage cooperativo
4º. CEIP Monte de El pardo
Madrid

Los participantes inscritos en el NOOC fueron 151. Respecto a los indicadores almétricos, basados en la interacción entre los usuarios de la web social, que nos sirven para medir el impacto y la visibilidad del proyecto, se obtuvieron los siguientes resultados:

INDICADORES ALMÉTRICOS	VISUALIZACIONES
Vídeo promoción	14.756
Vídeo ¿Qué son los ODS?	817
Vídeo ¿Qué puedo hacer yo?	816
TOTAL, VISUALIZACIONES	16.389

Tabla 1. Visualizaciones píldoras video formativas

Al respecto es importante señalar que los recursos se consumían de manera colectiva, proyectándolos los educadores en sus clases, lo que no nos permite indicar con exactitud el resultado de menores como usuarios únicos que participaron, pero sí intuir cifras muy superiores sobre estos impactos.

Siguiendo con estos indicadores, el alcance de las publicaciones en las diferentes redes sociales de FUDEN sobre el Concurso de Christmas sobre los ODS contó con las siguientes impresiones.




INDICADORES ALMÉTRICOS		Twitter 	Facebook 	Instagram 	Totales /Vídeo	impresiones
Presentación promoción	vídeo	4.340	992	1106	6.438	
Descarga libro digital		1484	7831	8558	17.873	
Premio viaje a Jaca		4133	6386		20.183	
Totales impresiones/ Red		9.957	15.209	9.664	44.494	

Tabla 2. Impresiones de las diferentes publicaciones en redes sociales

El libro digital con el conjunto de los crhistmas, aunando los dibujos premiados, los finalistas y el resto de los dibujos presentados al Concurso, junto con la fotografía de cada clase tuvo un total de 45 descargas.

36 niños y 4 docentes, disfrutaron de la experiencia lúdica y educativa de un viaje en régimen de pension completa y 5 días de convivencia y aprendizaje compartido. Desde un enfoque cualitativo, analizando el discurso en las entrevistas realizadas en sendos reportajes, expresaban cómo gracias a esta propuesta tanto menores como profesores habían aprendido y conocido no sólo lo que eran los ODS, sino como podían mediante pequeños gestos conseguir un mundo más sostenible.

Los deseos de los y las niñas versaban sobre la igualdad, siendo la brecha de género existente y las desigualdades persistentes en la sociedad, sobre las que más se habían, citando la importancia de reducirlas y cómo todas las personas debían tener las mismas oportunidades.

5. CONCLUSIONES

El número y el contenido de los dibujos enviados reflejaban un creciente interés sobre cómo el desarrollo sostenible ha de formar parte de la cotidianidad social. La implicación no sólo fue de los menores participantes sino también de toda la comunidad educativa, principalmente los docentes. Estos acogieron esta propuesta en sus planes formativos y junto con los recursos que se les facilitó, desarrollaron actividades de investigación y debate mostrando a los menores una serie de realidades sociales, que en otro contexto hubieran pasado desapercibidas para ellos. Añadiendo que además, las familias recibieron la información del proyecto por parte de los profesores y de sus propios hijos e hijas.

La creatividad y expresión artística que se ha puesto en marcha a través de los dibujos realizados por tantos escolares, así como el libro digital publicado con todos esos sueños expresados a través de sus ilustraciones, muestran la dimensión cultural del proyecto y le dotan de un mayor impacto educativo y social, ya que los recursos que se han generado son no sólo sostenibles sino además, de acceso universal pues estarán disponibles tras la finalización del proyecto.

La metodología utilizada propicia así un aprendizaje inmersivo en el que la estimulación a diferentes niveles y la gran interacción entre compañeros y docentes impulsa una conciencia social que les permitirá desenvolverse en el mundo

globalizado en el que habitan. El ecosistema de aprendizaje que se genera conecta las nuevas tecnologías, los NOOCs, las plataformas digitales de aprendizaje, los libros digitales, las comunidades virtuales de aprendizaje, insignias digitales con entornos reales como las aulas, los centros y las familias; sin olvidar, el viaje y la convivencia durante cinco días. La dimensión educativa, lúdica y cultural, y también de salud, están presentes en este proyecto gracias a la combinación metodológica.

Se podría plantear de esta forma que la estrategia didáctica utilizada cumple con el objetivo de la propuesta y como finalmente pequeñas intervenciones terminan convirtiéndose en grandes cambios sociales que consigan un mundo mejor por y para todos.

La infancia es la patria de las personas, hacer de ella un lugar al que volver, cimentado sobre los valores que queremos para nosotros mismos, hace del mundo un lugar mejor.

6. ENLACES DE INTERÉS

Participa en el concurso infantil de Christmas de FUDEN Navidad con los Objetivos de Desarrollo Sostenible ODS: <https://www.fuden.es/noticias/participa-en-el-concurso-infantil-de-christmas-de-fuden-navidad-con-los-objetivos-de-desarrollo-sostenible-ods/>

Celebramos la Semana del Libro de FUDEN 2023 con publicaciones gratuitas para enfermería y fisioterapia: <https://www.fuden.es/noticias/celebramos-la-semana-del-libro-de-fuden-2023-con-publicaciones-gratuitas-para-enfermeria-y-fisioterapia/>

Los alumnos/as ganadores del concurso de Christmas de FUDEN sobre los ODS disfrutaron de su premio: un fantástico viaje a Jaca (Huesca): <https://www.fuden.es/noticias/los-alumnos-as-ganadores-del-concurso-de-christmas-de-fuden-sobre-los-ods-disfrutaron-de-su-premio-un-fantastico-viaje-a-jaca-huesca/>

7. REFERENCIAS

Organización de las Naciones Unidas. (2015). Objetivos y metas de desarrollo sostenible - Desarrollo Sostenible. <https://n9.cl/ybgd>

UNICEF España. (2015). Convención sobre los Derechos del Niño. <https://n9.cl/vcxa>

UNICEF España. (2021). Guía para familias sobre la Ley de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia. <https://n9.cl/iafbu>

UNICEF España. (2023). Infancia y Objetivos de Desarrollo Sostenible.
<https://n9.cl/11pm4>

INCLUSIÓN Y DIVERSIDAD CULTURAL. DOS IDEAS DE SOCIEDADES DEMOCRÁTICAS

Joan A. Aparisi-Romero

Universitat de València

1. INCLUSIÓN EN EL ESPACIO PÚBLICO

En sociedades democráticas hay que trabajar por la inclusión de toda diferencia en el espacio público. La inclusión supone un cambio respecto a la idea de integración en los últimos años. Incluir es importante para toda persona que pertenece a las minorías, sean étnicas o de otra índole. Cuando trabajamos la inclusión a nivel conceptual estamos asistiendo a la entrada de toda diferencia, sin importar el tipo de diversidad. Parece algo sencillo, simplemente abrir la sociedad y los centros educativos a toda persona, sin tener en cuenta variables a nivel social, como pueden ser la clase social, el género, la cultura, la religión, la edad, la orientación sexual, etc. y otras más. Es decir, no tener en cuenta variables que muchas veces forman parte de la identidad personal y también cultural. Veamos estas variables y analicemos su importancia dentro de la idea de inclusión.

1.Clase social. Muchas veces se habla de diferencias económicas entre personas que no tienen la misma clase social, o que no pertenecen al mismo nivel. Las diferencias económicas son importantes y, muchas veces, contribuyen a crear discriminaciones y rechazo por parte de determinados grupos. Partimos de sociedades democráticas capitalistas que mantienen economías neoliberales donde la igualdad entre clases sociales no existe a priori, aunque se puede trabajar a nivel social en su eliminación o en crear condiciones para la igualdad o, al menos, para tener sociedades menos desiguales. Crear espacios para la igualdad es un trabajo de inclusión, ya que partimos de una idea de recoger a todas las personas dentro de la economía, y que sea una economía al servicio de las personas, y no tanto al revés. Considerar que la clase social no tiene importancia es un enorme error, y de hecho no es normal partir de la no existencia de diferencias por pertenecer a diferente clase social, ya que influye mucho en el capital que cada persona y grupo posee (Zizek, 2016). Por eso, la clase social hay que analizarla, ya que interviene mucho en la economía, y no solo en eso, sino también en las relaciones personales y sociales que se establecen entre los grupos.

2.Género. Cuando analizamos el género, vemos que tiene una enorme importancia, porque la consideración del género influye mucho en cómo se construye la sociedad. El género construye una forma de entender las relaciones entre hombres y mujeres, pero también una consideración en su construcción cultural. El desarrollo del feminismo en todas sus variantes influye en la consideración del papel de la mujer en la construcción de sociedades más inclusivas. A lo largo de la historia se ha estigmatizado la incorporación de la mujer y se le ha relegado a espacios privados, e incluso marginado del desarrollo social. Esto se ha mantenido a lo largo de mucho tiempo, con una idea discriminadora del papel a desempeñar socialmente. Dejar a la mujer un papel residual a nivel público y darle sentido a nivel privado, con el cuidado de la familia ha sido contraproducente en la idea de construir espacios públicos inclusivos. En los últimos años ha cambiado el papel de la mujer y se puede ver su incorporación a todos los niveles, creando un rechazo y una oposición en muchos sectores de la población machista. Este debate sobre el papel del género y su importancia en la construcción pública de sociedades democráticas también se ha trasladado al ámbito de la escuela. Los centros educativos y el profesorado juegan un enorme papel en la incorporación de las niñas en todas las facetas educativas y sociales. Abrir el debate para transformar el machismo es necesario en parte, pero también formar al profesorado para que pueda revisar su nivel de machismo, para mejorar y abrir las mentes del alumnado, pero también de toda la comunidad educativa.

3.Cultura. La diversidad cultural supone tener en cuenta que hay diferencias entre las personas y los grupos por sus diferencias en el concepto de cultura (Kuper, 2008). Cuando las personas representan a sus culturas, están manifestando que hay diferencias en cómo entendemos la cultura, lo que supone, lo que significa y en sus símbolos. Las culturas definen nuestras identidades, y nos permiten identificarnos con determinados aspectos y elementos. Aceptar la diversidad cultural es importante para entender que las personas pueden pertenecer a la misma sociedad, pero representar a diferentes culturas. Esto significa que la inclusión pasa por la inclusión de todas las referencias culturales, pero siempre con los límites de las sociedades democráticas, constitucionales y de respeto a los declarados Derechos Humanos. Es decir, que el relativismo cultural existe, pero dentro de los límites a la dignidad humana. Cuando no se acepta y hay dominio y sumisión no estamos respetando al otro, ni a la otra persona, sino que imponemos nuestra hegemonía sin más, pensando que esto es lo mejor, pero siempre es bueno para quien impone, y no tanto, para aquella persona que ve que su identidad cultural no se respeta, se machaca e incluso se elimina con la idea de la asimilación cultural. Dejamos que la homogeneidad

cultural sea el caldo de cultivo de sociedades democráticas, pero en el fondo estamos haciendo lo contrario. Cuando hay imposiciones y un dominio basado en el poder, estamos construyendo sociedades más totalitarias y menos inclusivas. Esto se puede trasladar al ámbito educativo. Los centros democráticos necesitan la diversidad cultural para que se pueda trabajar toda diferencia, aunque siempre dentro de los límites enumerados anteriormente. Las escuelas pueden ser espacios públicos magníficos para un trabajo inclusivo, ya que podemos aprender de todas las culturas, y al mismo tiempo, analizar lo que supone cada cultura y cómo nos afecta educativamente. Escuelas inclusivas son escuelas abiertas a la diversidad y a la diferencia como valores y ejes centrales del debate (Soriano, 2008).

4.Religión. Existen diferentes visiones sobre el papel y la importancia de las religiones a nivel social. En general, cumplen un papel de organizar las visiones morales de las sociedades y de los grupos. En este sentido, hay un papel de la religión en la construcción social, pero también en el desarrollo personal. Podemos verlo en las distintas religiones, a veces, ayudando en el papel inclusivo, aunque en otras veces, su papel acaba siendo diferente a su idea inclusiva, es decir, siendo elemento exclusivo y provocador de discriminaciones. No todas las religiones son iguales, ni tienen el mismo papel. Es cierto que algunas religiones han ayudado más en la inclusión del ser humano, pero esto depende del tipo de religión y de los valores morales que sustenta. Construir un espacio donde las diferentes religiones tengan cabida es importante, pero no tenemos que pensar en religiones dominantes unidas al papel del Estado, es decir, Estados que se definen desde un punto de vista religiosa, ya que esto acaba con un Estado inclusivo de toda diferencia y diversidad religiosa. Al contrario, se construyen Estados que se definen en una religión y que acaban imponiendo estilos de vida, según las costumbres y valores de una religión determinada. Así ha pasado en numerosos Estados que se definen como islámicos, y acaban imponiendo a las mujeres el uso público del hijab, e incluso su obligatoriedad, como está sucediendo en Irán en los últimos tiempos. Esto es un problema para poder incluir a mujeres que no son creyentes en la religión musulmana, o que no creen en el uso del hijab. La libertad religiosa es sacrificada y esto es inaceptable en sociedades democráticas. No es lo mismo en sociedades totalitarias que juegan a su papel integrador utilizando la religión como excusa. Esto se podría aplicar también a la educación. Es cierto que en algunas sociedades la religión impone, pero en las escuelas y en los centros educativos esto sucede igual. Cuando la religión impone una forma de ser, pero también se impone un estilo de vida, e incluso unos valores, estamos dejando poco espacio para una convivencia pacífica. Esto es así por el hecho de imponer, a través del dominio y del poder una

forma de entender la sociedad, pero también una forma de relacionarse y de comunicarse. En cambio, la libertad religiosa necesita de un respeto a otras tradiciones culturales y religiosas, pero desde un nivel igualitario. Las escuelas pueden ayudar a crear condiciones de libertad y de inclusión aportando una visión de la realidad basada en el diálogo, como Freire(2015) nos recuerda.

5.Edad. La edad es importante porque está asociada a niveles de desarrollo determinado. Es cierto que en las sociedades existe un valor asociado a la juventud, y un estigma asociado a la vejez. No construimos sociedades igualitarias en función de la edad, sino que depende de las posibilidades que la edad nos brinda. De hecho, parece que encasillamos a las personas en función de su edad, pero sobre todo, de sus posibilidades en la edad. Hay un culto excesivo a la juventud, a la eterna juventud, pero tampoco hay un apoyo a lo que supone esa juventud. Es cierto, que hay una construcción social basada en todo lo que se puede conseguir siendo joven, y todo lo contrario con la vejez. Se marca demasiado a las personas según su edad, e incluso en la escuela y en la educación todo está regulado por la edad, incluso la ratio en los centros y el poder pertenecer a un determinado grupo. La edad se ha convertido en un referente central, pero esto también repercute en la inclusión a nivel social. Se incluyen más las personas jóvenes, aunque a nivel laboral no tengan la experiencia necesaria, pero se les excluye de algunos aspectos, como puede ser la vivienda, por ejemplo. Las personas mayores también se encuentran excluidos en muchos momentos de la sociedad, y participan poco en determinados aspectos, e incluso en algunas decisiones que les afectan. Por tanto, la edad es central en función de determinados parámetros, pero se utiliza en la exclusión social, sobre todo cuando nos interesa. De este modo, el acceso a determinados recursos se regula, y se convierte en un elemento utilizado cuando queremos distribuir recursos sociales, y no tenemos demasiados por ofrecer.

6.Orientación sexual. Las personas se manifiestan de modo diferente según su sexualidad, o su orientación. De este modo, hay posibilidades más allá de la combinación hombres y mujeres según su sexualidad. La forma en la que se presenta de modo sexual cada persona depende de su propia identidad, pero también en cómo vive su sexualidad y cómo la afronta. Que exista una diversidad sexual enriquece el espacio público, y nos ayuda a incluir a toda persona, respetando sus valores y sus estilos de vida. No siempre incluimos a todo el mundo, y de hecho hay un debate que excede a los diversos colectivos. Todo ello arranca con una idea negativa sobre la libertad y la capacidad personal por elegir libremente aquello que consideremos apropiado, dentro de nuestros límites humanos. Construir una humanidad digna

exige que respetemos la orientación sexual, y que apoyemos la construcción personal desde una visión humana. Por eso, estamos ofreciendo una perspectiva que incluya la diferencia y que aborde la sexualidad de un modo inclusivo.

2.INICIATIVAS DE INCLUSIÓN SOCIAL

Cuando hablamos de inclusión nos referimos a procesos donde todas las personas que conforman la comunidad intervienen en igualdad en el devenir de la misma. Participar en pie de igualdad exige un compromiso por parte de todos en que habrá un respeto a cada persona y a cada cultura. No obstante, el respeto depende de aceptar algunos presupuestos que son esenciales. Vamos a comentar algunas iniciativas de inclusión social que se pueden poner en marcha para el desarrollo de las personas implicadas.

1.Partir de una aceptación en las escuelas y en el currículum de todas las personas que acuden a ellas, aceptando su cultura de origen. Esto es fundamental en el proceso de la construcción de espacios inclusivos. Cuando la escuela se convierte en un espacio donde todos se sienten bien representados y donde no hay exclusión, ni discriminación por pertenecer a otra cultura, o tener otro origen la visión cambia (Terrén, 2004). Cambia por completo cuando asistimos a las escuelas y el profesorado nos hace partícipes del devenir escolar, teniendo en cuenta en todo el currículum la importancia de la diversidad cultural y su valor. Valorar la diversidad cultural es esencial para comprender el papel que cada persona y grupo juega en la construcción histórica de la sociedad. Cuando no excluimos y aceptamos que toda persona es importante, y tiene algo que decir, que es importante en esencia, la visión del papel de las escuelas cambia de su papel reproductor de estereotipos y roles, a constructor de experiencias sociocríticas. Mantener el papel de las escuelas desde esta perspectiva supone empezar a valorar las diferentes culturas, y mantener un diálogo entre ellas, con un perfil mediador. Es necesario asumir este cambio en las escuelas para fortalecer su papel y obtener escuelas multiculturales e interculturales.

2.Aceptar la diversidad funcional en todas sus manifestaciones exige una estructura donde se pueda favorecer la inclusión e integración de estas personas. Para ello la escuela y los centros educativos siguen siendo los mejores espacios donde poder hacerlo. Con un profesorado formado y capacitado para ello se puede conseguir que la inclusión sea una realidad, y no solo un deseo. El profesorado necesita la colaboración de las familias y de la comunidad educativa, para hacer que los centros sean espacios seguros y educativos, inclusivos de esta diferencia, y además permitan el intercambio entre personas que no manifiesten la diversidad funcional. Así,

aprendemos a convivir, a intercambiar y a apreciar lo que supone una buena educación, basada en el respeto al otro y que ayude a comprender lo que supone personal y socialmente la diversidad funcional. Realizar un trabajo educativo exige a todos un aprecio por lo que supone educarse con el otro, sea cual sea su origen y su situación personal.

3. Incluir en el mismo aula a todo el alumnado es una buena idea y supone aceptar que la forma de enseñar tiene que ser diferente a la tradicional (Tomlinson, 2001). No podemos trabajar la inclusión desde mecanismos y métodos de enseñanza de estilo tradicional. Al contrario, hay que cambiar la forma de enseñar y cómo se hace. Por eso, para fomentar la inclusión dentro de las aulas hay que realizar un esfuerzo adicional, cambiando la metodología tradicional basada en las explicaciones del profesorado, por rincones de trabajo, o por proyectos, o por ideas que cambien el enfoque del profesorado y pase al alumnado. Esta idea es central para construir escuelas más dinámicas y atentas con la diversidad cultural. Por ello, es necesario tener un profesorado formado en distintas metodologías, en un trabajo más participativo del alumnado y que pretenda un trabajo del alumnado desde opciones más cooperativas y comunitarias. No podemos aceptar que la forma de enseñar sea la misma que hace algunos años, y además pretender un objetivo distinto. Cuando las escuelas siguen metodologías tradicionales, casi obsoletas, estamos reproduciendo un sistema que beneficia a determinados grupos y sectores de población. Convertimos las escuelas en espacios reproductores, en espacios clásicos cuyo objetivo es obtener el éxito en el alumnado por la comparación entre ellos. Medir y jerarquizar se convierten en dos elementos centrales en la forma de enseñar, además se piensa que es la forma de acabar con el fracaso, aunque esto no es cierto.

En los tiempos actuales necesitamos afrontar la educación y la inclusión desde perspectivas diferentes. Por eso, se habla de un aprendizaje socioconstructivista o sociocrítico. Aprender no es solo acumular sin más conocimientos, sino también aumentar el nivel de comprensión y esto se puede hacer cuando intervienen en la educación todas las personas que acuden a las escuelas. Que todos participen en pie de igualdad en las aulas exige que el profesorado sea competente en temas de diversidad cultural. Conocer lo que otras culturas aportan y cómo lo hacen nos exige un esfuerzo, además de una mirada distinta a la que hemos desarrollado. Incluir no es poner juntos alumnado de diferentes orígenes, sino hacer partícipes a todos de la importancia que esto tiene para la comprensión de su papel. Cuando las escuelas están comprometidas con la diversidad hay un ambiente diferente, lleno de expectativas positivas para todo el alumnado, no sólo para parte del mismo. Creer

que todos los estudiantes pueden tener éxito, aprender los conocimientos, pero también aprender valores y formas de ser distintas es una riqueza que las escuelas desarrollan. Por eso, creemos en el enorme papel e influencia que tienen en la vida del conjunto de estudiantes. Hay que pensar en el enorme papel que las escuelas tienen en la sociedad actual, ya que es la primera referencia que tienen los estudiantes, pero también para muchas familias inmigrantes. Incluso, para familias de origen gitano, las escuelas están ayudando a comprender su enorme importancia en la actualidad, ya que permiten abrir la puerta hacia el éxito social, aunque lo más importante, en realidad, es su papel en el fomento y desarrollo de la convivencia (Zanfrino, 2006).

4. Crear comunidades donde la diversidad y la diferencia tengan un valor es parte fundamental del trabajo educativo. Cuando construimos escuelas y espacios públicos que aceptan un trabajo basado en estos valores e ideas, vemos cambiar nuestra perspectiva y nos abrimos a sociedades más dinámicas, integradoras y cambiantes. Esto es fundamental para entender que nuestra identidad también es compleja, y que se construye no por oposición con la identidad de los demás, sino en contraste y en debate entre todos. Cuando comprendemos la diversidad en su esencia, estamos aceptando un debate interno con lo que supone nuestra identidad personal. Esto es fundamental para entender lo que supone vivir en sociedad, su papel y cómo se puede afrontar de la mejor forma posible. No es extraño que comprendamos nuestra propia cultura cuando vemos otras maneras y estilos de vida, cuando vemos otras formas de ser y de comportarse. Sin despreciar ningún aspecto a priori, nos sitúa enfrente de nosotros mismos y nos permite valorar lo que nuestra cultura defiende. Así, apreciamos la necesidad de realizar cambios personales y sociales para afrontar el machismo y el racismo que nos invade. De este modo, nos ponemos frente a nosotros mismos y nos emplazamos a realizar los pertinentes cambios. Así, surge una mejora personal y podemos valorar de un modo adecuado la subjetividad de nuestra propia cultura.

3. IDEAS PARA CONSTRUIR SOCIEDADES DEMOCRÁTICAS DESDE LA INCLUSIÓN.

Construir sociedades democráticas e inclusivas es importante para que todas las personas se sientan a gusto. Para ello hay que desarrollar algunas ideas que es necesario implementar. Vamos a ver algunas de ellas a continuación.

1.El concepto de democracia es importante y necesario a nivel social, pero también a nivel educativo. Cuando tenemos diferentes puntos de vista, diferentes culturas y valores hay que tener en cuenta la necesidad de encontrar un equilibrio que nos permita desarrollar la identidad. Cuando se respeta la diversidad cultural y se fomenta en el espacio público, la idea de democracia y de valoración democrática aumenta. La democracia es una idea que nos permite aumentar la comprensión de la composición de nuestras sociedades, ya que nos permite introducir ideas y aspectos diferentes. No es solo una idea para entender mejor nuestras sociedades, sino que nos permite aumentar nuestra visión de la diferencia. La democracia permite la convivencia de diferentes ideas, valores y creencias, por tanto nos permite aumentar la riqueza del espacio social y ayuda a generar una variedad de cosmovisiones que nos hace más partícipes (Todorov, 2012). Por eso, creemos que la idea de democracia es la primera cuestión a fomentar en el espacio social.

2. Aumentar las visiones diferentes de la cultura, y de otras culturas, es necesario para fomentar la democracia, pero también para fomentar escuelas y centros educativos distintos. Necesitamos crear en otro tipo de escuelas, menos hegemónicas, y más sensibles a la diferencia, pero que incluyen otros aspectos, como pueden ser las diferentes culturas, o también otras religiones. En este sentido, abrir los centros a nuevas experiencias y a nuevos elementos nos puede ayudar a construir centros que mantienen diferentes opciones, que revisan en el currículum diferentes culturas, pero que también se expresan en diversos puntos de vista. Estamos abiertos a crear unas escuelas democráticas que no discriminen a nadie por su cultura, por su aspecto, por su orientación sexual, o por otros motivos. Es necesario que los centros educativos estén abiertos a otras culturas, diferentes a la cultura dominante. Por eso, insistimos tanto en la idea de la cultura, porque es esencial en la creación de la identidad personal y grupal.

3.La democracia exige tener una preparación que es fundamental. Por eso, a nivel educativo es importante que el profesorado y el alumnado se forme en los mecanismos que las democracias desarrollan. No sólo en las ideas de la democracia representativa, sino incluso en la idea de democracia participativa. Aprender la democracia no es solo a nivel cognitivo, sino que hay que aprender desde una visión personal y práctica, desde valores que nos ayuden a comprender su importancia.

Cuando se vive la democracia, la diferencia y se contrasta en el día a día, ya no hay vuelta atrás. Es una idea que nos ayuda a mejorar nuestra convivencia, ya que aprendemos a valorar la diferencia, aunque no siempre sea representativa en muchas

sociedades. De hecho, comenzar con el reconocimiento de la diferencia es el primer paso para encontrar una democracia que nos permita vivir de un modo digno. La dignidad de toda persona comienza con su reconocimiento público, que de otro modo no es posible. Por eso, estamos inmersos en construir espacios que nos ayuden a entender la democracia, pero sobre todo a poder vivirla de un modo adecuado.

Cuando la inclusión se desarrolla en los espacios públicos nos pone en la situación de analizar cómo se produce, o bien por qué no se produce. La inclusión debe comenzar con la aceptación y el respeto de la diversidad cultural, en todas sus manifestaciones, pero dentro de unos límites legales reconocibles en cada Estado. Por eso, cuando se incumplen aspectos de respeto y dignidad, hay que poner en evidencia esto, con la idea de cambiar aquello que no sea adecuado. En los últimos años, estamos haciendo cambios para que la inclusión sea un referente y no solo la integración, esto nos llevará un tiempo, aunque muchas de las ideas expuestas en este trabajo serán necesarias para que se produzca sociedades y escuelas más inclusivas. Este es, al menos, el reto al que nos vamos a enfrentar en los próximos años, no solo a nivel social, sino también a nivel educativo.

4.REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Freire, P. (2015). *Pedagogía de los sueños posibles.Por qué docentes y alumnos necesitan reinvertirse en cada momento de la historia*. Siglo XXI Editores.
- Kuper, A. (2008). *Cultura.La versión de los antropólogos*.Ediciones Paidós Ibérica.
- Soriano, E. (Coord.) (2008). *Educar para la ciudadanía intercultural y democrática*.Editorial La Muralla.
- Terrèn, E. (2004). *Incorporación o asimilación.La escuela como espacio de inclusión social*. Los libros de la Catarata.
- Todorov, T. (2012). *Los enemigos íntimos de la democracia*.Galaxia Gutenberg-Círculo de Lectores.
- Tomlinson, C. A. (2001). *El aula diversificada. Dar respuestas a las necesidades de todos los estudiantes*. Ediciones Octaedro.
- Zanfrini, L. (2006). *La convivencia interétnica*. Alianza Editorial.
- Zizek, S. (2016). *La nueva lucha de clases. Los refugiados y el terror*. Editorial Anagrama.

EL RACISMO COMO EXPRESIÓN DE LA DOMINACIÓN CULTURAL

Joan A. Aparisi-Romero

Universitat de València

1. RACISMO Y SU CONCEPTUALIZACIÓN

El racismo se ha generalizado en los últimos años de forma global. Podemos encontrarlo en las distintas sociedades y en los diferentes países. Hay un dominio conceptual que invade los espacios públicos y que determina su configuración. El racismo se entiende como una realidad que determina las relaciones sociales y su configuración permite establecer una convivencia o, por el contrario, no establecer esa comunicación entre personas de distintas culturas y procedencias. Es cierto que en los últimos años ha ido creciendo su extensión y podemos encontrar que ha aumentado su desarrollo y que esto configura una realidad compleja y racista. Vamos a ver en este apartado algunas ideas sobre la configuración del racismo, cómo se construye y cómo interviene en la creación de las sociedades y de la convivencia. Esto es fundamental para entender las relaciones sociales entre las personas y los grupos, ya que se articula el racismo como una estrategia para construir sociedades de un determinado tipo, no para crear espacios inclusivos, ya que su objetivo es otro.

1.El racismo biológico se configuró en el pasado para establecer relaciones entre los grupos y la dominación de unos sobre otros. Para ello el color de la piel ha sido utilizado de modo predominante, ya que nos permite visibilizar un color que se suele asociar a la posesión de determinado poder o, bien, todo lo contrario. Podemos encontrar que el pasado colonial ha contribuido al desarrollo de las razas, estableciendo grupos que se diferencian por el color de su piel y que mantienen rasgos físicos muy característicos (Wade, 2015). Este discurso que otorgaba poder al grupo dominante, asociado al color blanco, y además de procedencia europea hacía que la clasificación de los grupos fuera en función del color y, por tanto, algunos grupos eran estigmatizados por no tener ese color blanco. Esto se ha puesto en cuestión en los últimos años, ya que desde la ciencia y el avance en el estudio del genoma nos ha permitido entender lo que está pasando, y las personas científicas que han analizado el genoma y lo han secuenciado han llegado a la conclusión que entre las personas y los grupos sociales hay muy poca diferencia genética en su ADN. Lo que sucede es que los genes se expresan de modo fenotípico y que manifiestan diferencias, como sucede entre todas las personas, aunque pertenezcan al mismo grupo social y que tengan rasgos físicos parecidos. Esto nos lleva a una conclusión

importante y que sería la siguiente. Tal vez, no podemos hablar de razas como en el pasado, y sería más pertinente hablar de la raza humana que se expresa con diversas aproximaciones fenotípicas. Entender esto es complejo, ya que la tradición y el uso del lenguaje nos llevan a la existencia de las razas desde una perspectiva que justifica ese racismo biológico, basado en las evidencias físicas. Cuando se habla de la existencia de una sola raza, la humana, se desmontan algunas creencias, como que existen razas mejores y que deben dominar sobre otras razas, consideradas inferiores. Estamos en un discurso jerárquico y etnocéntrico que dotamos de sentido a determinadas razas y grupos y ese estatus les permite obtener beneficios personales y sociales. Esto se consigue cuando hay una gradación de los grupos y así algunos obtienen grandes ventajas, a cambio, de que otros grupos se encuentren perjudicados en esa escala social.

2.El racismo biológico ha dejado el paso a un tipo de racismo sociológico, basado en lo que supone cada grupo y en lo que defiende desde su cultura. En este sentido, se puede hablar de un racismo basado en los aspectos culturales que mantienen personas y grupos. Esto se aprecia cuando a las personas las despreciamos, no por su color de piel, sino en tanto que pertenecen a un determinado grupo cultural que manifiesta diversos rasgos culturales y que no son apreciados por la sociedad dominante y por sus grupos. Esto suele suceder en nuestro país cuando estamos hablando de la cultura gitana y manifestamos un cierto racismo y discriminación por todo lo que representa la cultura gitana y por sus valores. Además, suelen chocar con diversos aspectos de la sociedad dominante que no valora muchos rasgos culturales gitanos. Por tanto, el racismo se ha desviado hacia la cultura y los rasgos culturales para poder establecer esa jerarquía entre culturas, ya que se considera que no todas las culturas son iguales, sino que depende del relativismo cultural que se esté defendiendo. Creemos que se trabaja más desde el etnocentrismo que considera que no todas las culturas tienen valor, ni todos los rasgos culturales. Siempre desde el punto de vista occidental hay un predominio de unas culturas sobre otras y esto tiene reflejo en las relaciones sociales y en la construcción del espacio público.

3. El racismo tiene distintas manifestaciones, desde las personales hasta las colectivas (S.O.S. Racismo, 2008). De hecho, las personas se rechazan desde un racismo personal, basado en lo que cada persona refleja de la cultura a la que pertenece. Pero no solo existe este racismo personal, ya que podemos encontrar un racismo institucional que se refleja en las manifestaciones que se realizan hacia personas de distintas culturas por parte de las administraciones e instituciones sociales, ya que provocan muchas acciones que establecen este discurso racista.

Podemos ver esto en algunos ejemplos, como puede ser la dificultad de homologar estudios realizados en otros países por parte de personas inmigrantes y que suelen hacerlo después de muchos años, mientras en otros países europeos el tiempo es menor, incluso se habla de pocos meses. Puede suceder lo mismo en temas de vivienda o en el acceso a determinados trabajos y ocupaciones. Cuando al Estado le interesa homologar estudios se hace en pocos meses, como sucede con el colectivo sanitario. En cambio, en otras profesiones y ocupaciones puede durar mucho tiempo, mientras tenemos a profesionales que están trabajando en distintas ocupaciones mientras esperan la resolución de su demanda de homologación de los estudios realizados en su país. Se pierde mucha capacidad de trabajo y parece algo normal, cuando seguramente obedece a un cierto racismo institucional que se ha convertido en normal, cuando en realidad, es una anomalía del sistema.

4.El racismo es una excusa que se utiliza para clasificar y rechazar a personas y grupos sociales, ya que cuando se utiliza se consigue que los grupos y las personas no estén en igualdad. Más bien, al contrario. Se consigue que la escala clasifique, en función del poder que se mantiene. Cuando el poder entra en acción, el racismo se convierte en la excusa perfecta para establecer esa gradación. Esto se hace por motivos de distribuir los recursos sociales de una determinada forma. No se cree en el principio de la igualdad, ya que pensar que todas las personas pueden tener los mismos recursos no entra en el debate de sociedades que utilizan la economía neoliberal que beneficia a unos pocos en detrimento de muchas personas y grupos. Este principio de la desigualdad está en el centro del debate del racismo ya que se utiliza con unos fines de establecer diferencias en el acceso a los recursos. Esto provoca que se vea a muchas personas y grupos como racistas, ya que utilizan el racismo para sus objetivos. Así, muchas personas son marginadas a nivel social, viviendo en barrios guetos, o en zonas con escasos recursos, mientras otros viven en barrios con muchos recursos y posibilidades. Esto mismo se puede ver en la propia periferia de las grandes ciudades, ya que grandes capas sociales se han marginado, mientras en las ciudades han crecido los barrios ricos que mantienen ventajas para la población que vive en ellos. Esta situación se fomenta, ya que el racismo impone algunos criterios, incluso religiosos para poder discriminar o rechazar ya que se considera que algunas religiones no son acordes al estilo de vida europeo.

5.El racismo se está convirtiendo en un jugador más en el tema de la convivencia. Se marcan grupos y personas como no idóneas para la convivencia, por tener ideas muy radicales o bien porque no encajan con el discurso dominante (Wieviorka, 1992). En cambio, se les rechaza y se les denigra con lo cual estamos partiendo de

un discurso dominante que determina lo que se hace bien y lo que se está haciendo mal. Cuando un grupo se clasifica dentro del espectro de la maldad, el racismo está contribuyendo a clarificar la cuestión, ya que nos permite tener algunas ideas sobre como despreciar y rechazar a la persona diferente que no puede encajar en nuestra sociedad. Este discurso ayuda en la estrategia de dividir, ya que partimos de escasos recursos sociales que hay que repartir. Esta idea se acompaña de la idea de ocupación y, como en el pasado colonial, de conquista. Creemos en el discurso que dice que los bienes sociales corresponden más a unos grupos y personas que a otros, por tanto, se legitiman discursos de rechazo, de odio y desprecio para mantener el bienestar de personas y grupos dominantes. Esta situación provoca una legitimación de las acciones racistas, de tal calibre, que resulta complejo cambiar la percepción y buscar otras alternativas. El cambio pasa por una reducción de privilegios que tienen unos grupos sobre otros, pero esto no es fácil cambiarlo ya que se han legitimado estos discursos durante siglos. Es necesario revisar las ideas que soportan las relaciones sociales y la convivencia para aclarar que no se pueden basar en acciones racistas y que el discurso discriminador sostiene la desigualdad como un principio fundamental de las sociedades occidentales.

2. EJEMPLOS DE RACISMO.

El racismo se ha desarrollado en los últimos años con un aumento en los ejemplos que podemos encontrar a nivel social y educativo. En este apartado del texto vamos a explicar algunos ejemplos que podemos encontrar sobre racismo y que pueden constituir amplios debates a nivel social en la construcción de los espacios públicos. Veamos algunos de ellos, sin tener una idea de incluir todas las manifestaciones.

1. En muchas sociedades hay una persecución hacia determinados grupos que pueden crear situaciones injustas. En nuestra sociedad existe un grupo que ha recibido un enorme racismo que es el pueblo gitano. Existen normas que todavía impiden al pueblo gitano encontrar un espacio adecuado en la sociedad. Cuesta encontrar un espacio que permita la convivencia en niveles óptimos. El pueblo gitano ha recibido un enorme rechazo en la historia, ya que no siguen las normas que la sociedad dominante plantea. Esto provoca más rechazo y en algunos momentos ha provocado persecución e incluso la expulsión. En diferentes períodos de la historia ha recibido numerosos actos de racismo y discriminación, que se plasma también en los ambientes educativos. De hecho, la población gitana considera que la escuela es en general una escuela de payos, no una escuela donde se sienten integrados y donde la diversidad cultural entra en juego. Al contrario, es una escuela que mantiene un

diseño y un currículum que solo favorece a los grupos dominantes y a su cultura. La escuela no tiene sentido para la población gitana, aunque en los últimos tiempos ha aumentado la población gitana que se ha escolarizado y que acaba por obtener el Graduado en Educación Secundaria.

2. La población inmigrante ha crecido en los últimos años en el contexto español. Ha aumentado considerablemente, pero no todos los grupos se toman en cuenta de la misma forma. Desde la corrección política se diría que todos los grupos se consideran por igual y que no hay rechazo, ni discriminación hacia ningún grupo o persona. Pero la realidad es diferente, no se considera por igual a toda la población inmigrante. De hecho, hay personas y grupos que reciben mayor rechazo, tanto más, cuanto más diferente sea la cultura en relación a la que mantienen los grupos dominantes. Por eso, no existe el mismo trato a todas las personas y el racismo entra en juego con una idea de establecer jerarquías y eso acaba contribuyendo en el reparto desigual de la sociedad. Cuando la lengua que se habla y la religión coinciden con el grupo dominante hay menos posibilidades de racismo, pero no se anula, ya que todo es un juego para poder acceder a los privilegios sociales. Si la población es árabe o es musulmana la cuestión se complica y recurrimos a elementos de la religión o incluso al hijab como elementos centrales de la convivencia, cuando en realidad, hay pocos espacios para la construcción de sociedades multiculturales. Las sociedades occidentales que han conquistado determinados espacios no quieren ceder esos espacios y por eso el racismo acaba siendo algo que es necesario para que se puedan mantener los privilegios. Acceder a un lugar de trabajo o tener una vivienda se está convirtiendo a nivel social en un privilegio que hay que repartir, y no podemos cederlos a todas las personas y grupos de la misma forma. Por eso, hay una lucha entre grupos sociales por acceder al reparto de los bienes sociales y el racismo se ha convertido en un elemento central para el reparto, ya que elimina competidores, utilizando incluso falsas ideas. A nivel escolar sucede lo mismo, no todos los grupos y personas encuentran las mismas facilidades, ya que a veces, hay mucha distancia entre la cultura de origen y la cultura de acogida.

3. La religión y la cultura juegan un enorme papel en la sociedad. Identificar a las personas en función de la cultura nos permite entender lo que representan y por qué es así. La religión tiene un valor de identificación cultural que ayuda a sentirse parte de un grupo, a veces más amplio que del propio país. La religión musulmana está presente en muchos países, como sucede con la religión cristiana y con otras religiones (Karvala, 2016). Por tanto, hay muchas variantes dentro de las religiones que hace más difícil y complicado que se entienda una religión desde una sola

vertiente. El racismo se ha utilizado para discriminar e invalidar diferentes religiones, pensando que solo hay una verdadera. Esta disputa entre las religiones para saber cuál es la verdadera, y por tanto, imponerse a las otras, marca el camino de las comparaciones y se trata de encontrar el camino verdadero. Es decir, si le damos el estatus a una religión como la verdadera, entonces estamos diciendo que las otras religiones no tienen demasiado sentido y están en un segundo lugar. Clasificar las religiones influye en la percepción sobre las culturas, y dota de valor a unas, mientras niega ese valor a otras. La comparación entre culturas no nos permite comprender la complejidad, a no ser que sirva no para clasificar o discriminar, sino para entender la propia cultura y lo que significa para nosotros.

4.El papel de las mujeres es esencial en todas las culturas, pero no se considera así en muchas de ellas. En los últimos años, hemos visto la discriminación de las mujeres en muchas sociedades. Así ha sido en Afganistán, con las mujeres. Se les ha prohibido estar en el espacio público sin el burka, y además se les ha prohibido participar de la vida pública o educarse en colegios y universidades (Yousafzai, 2013). Además se han prohibido salones de belleza y otros espacios donde las mujeres pueden relacionarse y hablar entre ellas. El control de las mujeres ejercido por los hombres se podría considerar racismo desde el punto de vista sociológico, ya que se rechazan las mujeres por considerar que son un grupo cultural inferior al de los hombres. Esto mismo sucede con la persecución del colectivo LGTBI, ya que se considera inferior por todos los aspectos mencionados anteriormente.

5.El racismo se puede ver en muchos lugares del mundo cuando la policía persigue a determinadas personas en función del color de su piel. Esto lo hemos visto en muchos ejemplos de la policía de EEUU. persiguiendo a población negra, sin haber cometido delitos graves. De hecho, se ha visto en muchos momentos persecuciones o apaleamientos de ciudadanos negros que no habían cometido más que pequeñas infracciones. Incluso han sido disparados y muertos. El racismo está presente en los cuerpos policiales, que necesitan una regeneración para poder mantener el orden dentro de unos límites normales, sin tener que utilizar la violencia física. Esto se puede ver también en otras policías de otros países, ya que el racismo está presente y el odio hacia las personas diferentes entra en juego. No es extraño que suceda esto cuando se han formado en entornos racistas e incluso puede que algunos mandos policiales también sean racistas, aunque como sabemos nunca declarado, por ser políticamente incorrecto.

3. CÓMO LUCHAR CONTRA EL RACISMO.

En nuestras sociedades hay que luchar contra el racismo y contra todas sus consecuencias. Es necesario combatir toda forma de racismo, tanto personales, sociales como institucionales. Para ello hay que fijarse en algunos aspectos y establecer algunas prioridades. Podemos cambiar muchas cosas a nivel personal si trabajamos las actitudes y los valores a fomentar. Es decir, hay que hacer cambios personales para poder controlar el racismo. Creemos que los cambios se pueden producir, pero para ello hay que comenzar con algunas ideas que vamos a exponer a continuación.

1.El racismo tiene un desarrollo conceptual basado en unos parámetros y en unas ideas que hay que conocer para poder afrontarlo. Cuando se desconoce es complicado producir cambios si no conocemos en qué consiste, cómo se define y las consecuencias que produce a nivel personal y a nivel social (Geulen, 2009). Es importante tener conocimientos teóricos y prácticos para poder entender lo que supone y lo que implica. Tener conocimientos sobre racismo, leer sobre la conceptualización del racismo, conocer modelos, teorías y paradigmas sobre el racismo nos puede ayudar a enfrentarlo mejor. Cuando se conoce el racismo y lo que contiene hay un avance personal ya que se pueden aplicar soluciones, mejor pensadas y más acordes. Es importante a nivel social y educativo conocer el racismo y todo lo que lo rodea para tener elementos que ayuden a interpretarlo y por tanto poder superarlo desde distintos puntos de vista. No se puede mejorar a nivel personal, ni combatirlo a nivel educativo si se desconoce todo lo que lo define. Por eso, hay que estudiar y leer sobre el racismo, para tratar de entenderlo y aplicar soluciones que sean científicas, pero también sensibles a las personas afectadas. Cuando alguien conoce sobre un tema puede actuar de otro modo, mejor y con más garantías de éxito.

Superar el racismo es importante en sociedades multiculturales, donde la diferencia y la diversidad están presentes todo el tiempo y que convierten en democráticas todas las decisiones que se toman para las minorías. Conseguir este cambio a nivel formal exige un enorme compromiso por parte de todas las personas que conforman las sociedades (Jahanbegloo, 2007). Incluso, exige más al profesorado que está en los centros educativos y que puede hacer un trabajo enorme para conseguir que todo el alumnado sea menos racista y actúe de modo democrático, siendo sensible a las diferencias. Por ello, necesitamos un profesorado menos racista y más consciente de su enorme papel para acabar con el racismo en todas sus manifestaciones.

2.El racismo tiene que ver bastante con las actitudes con las que interactuamos. Por eso, conocer nuestras actitudes es importante y saber cómo desarrollar éstas un esfuerzo importante. Cuando utilizamos el racismo estamos utilizando actitudes de desprecio y de discriminación hacia otras personas que aparentemente no son como nosotros, es decir, no se presentan desde nuestro color de piel, pero tampoco desde nuestra orientación cultural. El desprecio hacia los otros conlleva el aislamiento del grupo dominante sobre sí mismo y la exclusión de toda persona diferente. Reforzar actitudes racistas nos permite dejar de intercambiar e interactuar con otras personas que no se presentan del mismo modo que el grupo al que pertenecemos. Es necesario conocer qué actitudes tenemos ante las otras personas y si hay elementos que utilizamos para discriminar a las otras personas. Cuando hacemos esto, puede que incluso sea de modo inconsciente, pero hay que realizar un trabajo personal para tratar de entender por qué somos racistas, por qué actuamos de modo racista y si esto se debe a un aprendizaje que hemos realizado en escuelas y en ambientes familiares y sociales. Hay que entendernos y realizar un análisis personal para conseguir que el cambio se produzca. De otro modo, puede que seamos racistas sin ser conscientes de que lo somos, y muchas veces, sucede así. A veces, las personas cuando se les entrevista y se les pregunta si son racistas, casi siempre dicen que no, pero añaden un pero y a partir de ese momento comienza el discurso racista. Cuando analizamos nuestra conducta, nuestras creencias y nuestras actitudes y pensamos incluso nuestro discurso cognitivo estamos realizando un esfuerzo que puede producir resultados adecuados. Si no hacemos este esfuerzo, podemos reproducir ideas y creencias que consideramos buenas, al ser aprendidas sin crítica y sin análisis adecuado.

3.Convivir con personas de otras culturas es importante para entender nuestra cultura y poder entendernos a nosotros mismos. La riqueza personal y cultural que nos aporta la diversidad y la diferencia surge de compartir espacios públicos con personas de otras culturas, que tienen otros referentes culturales (Jullien, 2010). Cuando compartimos espacios públicos, tanto a nivel personal como social, e incluso educativos estamos viendo otras realidades, otros valores, otras formas de ser, otros estilos de vida, otras referencias culturales y ello nos obliga a repensar nuestra identidades. Construir identidades más complejas es necesario para combatir el racismo, ya que nos puede ayudar a comprender más y mejor al ser humano, que tiene múltiples formas de expresar la cultura de referencia. Cuando somos conscientes de la riqueza humana y de su multiculturalidad, empezamos a entender que las personas se pueden manifestar de formas diferentes y con diferente identidad. Esto supone pensar que las personas se pueden expresar con rasgos culturales diferentes y que el racismo no ayuda en la convivencia, ya que utiliza algunos

elementos culturales con la idea de la separación y exclusión del grupo dominante. Esto no significa que el racismo no aparezca entre grupos distintos, no solo del grupo dominante hacia los grupos dominados.

El racismo se tiene que trabajar en las personas y en los centros educativos. Por ello, el profesorado tiene un enorme papel y puede hacer un gran trabajo. Hay que comenzar por eliminar al profesorado racista, y esto solo se puede hacer con un cambio de perspectiva por parte de ese profesorado y con una formación adecuada sobre lo que supone ser racista, lo que contiene y un trabajo profundo en actitudes y valores, además de un aumento de los conocimientos sobre el tema. De este modo, podremos formar un alumnado menos racista e incluso antirracista para construir sociedades más inclusivas y menos represivas.

4. REFERENCIAS

Geulen, C. (2009). *Breve historia del racismo*. Alianza Editorial.

Jahanbegloo, R. (2007). *Elogio de la diversidad*. Arcadia.

Jullien, F. (2010). *De lo universal, de lo uniforme, de lo común y del diálogo entre las culturas*. Ediciones Siruela.

Karvala, D. (Ed.) (2016). *Combatir la islamofobia. Una guía antirracista*. Icaria Editorial.

S.O.S. Racismo (2008). *Informe anual 2008 sobre el Racismo en el Estado español*. Icaria Editorial.

Wade, N. (2015). *Una herencia incómoda. Genes, raza e historia humana*. Editorial Ariel-Planeta.

Wieviorka, M. (1992). *El espacio del racismo*. Paidós.

Yousafzai, M. y Lamb, C. (2013). *Yo soy Malala. La joven que defendió el derecho a la educación y fue tiroteada por los talibanes*. Alianza Editorial.

PROYECTO ECCOPS: UNA PROPUESTA DE INTEGRACIÓN CURRICULAR PARA TRABAJAR LOS OBJETIVOS DE DESARROLLO SOSTENIBLE EN LA ETAPA DE SECUNDARIA

Lidia E. Santana Vega

Universidad de La Laguna

Milena Trenta

Universidad de La Laguna

Andrea Albarracín

Universidad de La Laguna

1. INTRODUCCIÓN

En el marco del proyecto de innovación educativa *Education for Citizenship Competence to Participation and Sustainability* (ECCOPS), se ha elaborado una Situación de Aprendizaje vinculada a los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Esta situación se centra en la temática de convivencia y ciudadanía, y busca involucrar activamente al alumnado en uno de los problemas sociales y globales más urgentes de nuestra época: el cuidado del agua.

El proyecto europeo ECCOPS tiene como objetivo mejorar la cualificación de los docentes para fomentar la educación cívica y ciudadana, así como promover conductas de ciudadanía sostenible de los jóvenes europeos. Además el proyecto ECCOPS pretende mejorar tanto la calidad educativa de la enseñanza como las competencias clave del alumnado, adoptando estrategias inclusivas con los estudiantes desfavorecidos, respetando la paridad de género y el medioambiente. Este proyecto ha sido financiado por el programa Erasmus+ de la Comisión Europea. ECCOPS viene a continuar la línea de trabajo del proyecto europeo ECLIPSE (Bombardelli y Santana, 2011; Santana Vega, Feliciano García, 2017; Santana Vega et al., 2021) financiado también por la Comisión Europea.

La Situación de Aprendizaje realizada en el marco de tal proyecto europeo tiene como objetivo principal promover el diálogo, la participación activa y el cuidado del agua. A través de esta propuesta pretendemos promover una educación de calidad, fomentar el trato respetuoso entre los estudiantes y desarrollar su conciencia ambiental. Además se trata de fomentar la formación permanente del profesorado y crear herramientas de trabajo innovadoras para la mejora de la calidad de la

educación (Ruiz-Alfonso et al., 2021; Ruiz-Alfonso et al., 2023; Santana Vega y del Castillo, 2016; Santana Vega, 2006; Santana Vega y Feliciano García, 2006).

En aras de alcanzar nuestro objetivo hemos diseñado actividades interactivas y prácticas que permiten al alumnado aprender de manera activa y significativa. Estas actividades promueven el trabajo colaborativo y cooperativo entre los estudiantes, cultivando así un trato respetuoso entre compañeros y compañeras.

Además, nuestro enfoque también se centra en infundir el respeto hacia el medioambiente. A través de la Situación de Aprendizaje, los estudiantes aprenderán a apreciar la importancia del cuidado del agua y su relevancia en la vida cotidiana de las personas y para la paz mundial, de hecho, muchos expertos en prospectiva señalan que la escasez de agua podrá ser el detonante de futuros conflictos armados (Montero Blanco, 2020). La situación de aprendizaje que se ha diseñado, desde un enfoque interdisciplinar y transversal, pretende que el alumnado aprenda a respetar el derecho de todas las personas al acceso a agua potable y limpia. También persigue desarrollar en el alumnado una conciencia ciudadana sobre la responsabilidad de preservar el medioambiente.

2. DESCRIPCIÓN DE LA PROPUESTA DE SITUACIÓN DE APRENDIZAJE

Si bien se ha conseguido progresar de manera sustancial a la hora de ampliar el acceso al agua potable y al saneamiento, existen miles de millones de personas (principalmente en áreas rurales) que aún carecen de estos servicios básicos (Who y UNICEF, 2021).

La reciente emergencia sanitaria causada por la COVID-19 ha demostrado de manera paulatina que el saneamiento, la higiene y un acceso adecuado a agua limpia es de fundamental importancia para prevenir y contener las enfermedades (UN.org, 2023). La Situación de Aprendizaje que se plantea a continuación se ha realizado basándose en el Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) número 6: “*Garantizar la disponibilidad de agua y su gestión sostenible y el saneamiento para todos*”. Con esta situación de aprendizaje se pretende que el alumnado reflexione sobre el uso que le da al agua y la cantidad que utiliza en su día a día, el papel que pueden desempeñar las empresas para contribuir a un uso más sostenible del agua, sobre todo, aquellas que requieren grandes cantidades para su producción y cuáles son las consecuencias negativas del uso excesivo de un bien escaso. La accesibilidad al agua y el aprovechamiento de este recurso serán el eje central de contenidos que están

orientados al curso de 3º de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO); lo hemos centrado en este curso con la finalidad de poder ligar los contenidos de distintas materias a las competencias y los criterios específicos del currículum. Sin embargo, la situación de aprendizaje planteada se puede adaptar perfectamente a cualquier otro nivel de la etapa de secundaria.

La Situación de Aprendizaje tiene como eje vertebrador la acción tutorial; esto obedece a la necesidad de responder en el “aquí” y “ahora” de los centros de formar al alumnado para que en el futuro sean ciudadanos maduros, autónomos y con capacidad crítica en relación con el entorno de referencia (Santana Vega 2015). Una tarea esencial en la formación del alumnado es que sean capaces de reconocer los problemas que afectan a su entorno y participen activamente, desde iniciativas pedagógicas como el aprendizaje-servicio, en la resolución de los mismos.

En los siguientes apartados vamos a concretar brevemente, por razones obvias de espacio, los aspectos más relevantes de la Situación de aprendizaje desarrollada en tres centros de la isla de Tenerife.

2.1. La acción tutorial como eje vertebrador de la situación de aprendizaje

La Situación de Aprendizaje la hemos centralizado en la acción tutorial y, en específico, en varias áreas de actuación (Santana Vega, 2015; Santana Vega, 2013, Santana, Ruiz y Trenta, 2023):

- *Enseñar a pensar y a aprender.* En el proceso de enseñanza se ha de exponer al alumnado a muchas preguntas y pocas respuestas para que sea el artífice de su proceso de aprendizaje, realizando una búsqueda activa de información y sometiendo a crítica y puesta en cuestión dicha información. De esta manera se puede ir fomentando gradualmente en el alumnado la habilidad de pensar y aplicar lo que saben a la resolución de problemas académicos y de la vida cotidiana.
- *Enseñar a ser persona.* Una educación de calidad ha de tener como finalidad que los alumnos y alumnas se conviertan en buenas personas, que sobresalgan en muchas o algunas de sus cualidades; para que el alumnado crezca como persona debe tener también la capacidad de decidir por sí mismo su proyecto de vida.
- *Enseñar a convivir.* Es importante que el alumnado entienda que en el mundo convivimos todos con todos y que debemos aprender a cuidar nuestro “hogar” de forma que todas las personas que vivan en él lo hagan de forma pacífica y feliz.

• *Enseñar a comportarse.* Las dificultades para comportarse se relacionan con las dificultades para adaptarse adecuadamente a la vida, al medio y a las circunstancias vitales; la capacidad de adaptación ha de formar parte del equipamiento básico necesario a todo ser humano para que pueda sobrevivir y vivir con una cierta calidad de vida. Es importante que el alumnado aprenda a comportarse de manera responsable con el medioambiente, pues es el elemento vital que constituye el mundo en el que vivimos y sin él no podríamos sobrevivir.

• *Enseñar a tomar decisiones.* Tomar decisiones es una tarea compleja y que compromete el futuro de las personas. Atinar en nuestras decisiones vitales requiere sabiduría y valentía; además, para una buena toma de decisiones es imprescindible acompañar el entendimiento y el corazón (Santana Vega, 2015). Tomar decisiones que vayan a favor o en contra del medioambiente requiere de una gran habilidad empática que le permita al alumnado reflexionar sobre las consecuencias de sus actos tanto para ellos mismos como para los demás. Es importante que deje de enfocarse en su “yo” para crear un “nosotros” y esto solo lo puede hacer desarrollando su madurez y sentido de responsabilidad social.

2.2. Objetivos, competencias claves y propuestas de actividades

La situación de aprendizaje está compuesta de diez actividades diseñadas para ser realizadas en el aula; cada actividad se ha relacionado con dos o más asignaturas para que sean lo más transversales posible. Los objetivos de la Situación de Aprendizaje son:

- Desarrollar en el alumnado un pensamiento crítico, coherente y respetuoso con el medio ambiente y sus principales problemas, haciéndole participe activo de su entorno más directo.
- Reflexionar de manera dinámica sobre el Objetivo de Desarrollo Sostenible número 6: “*Agua limpia y saneamiento*” fomentando en el alumnado una actitud empática ante las consecuencias de la falta de agua.
- Favorecer el aprendizaje sobre el aprovechamiento del agua en diversas partes del mundo a través del trabajo cooperativo y haciendo uso de las nuevas tecnologías.
- Elaborar un producto final para concienciar sobre la importancia del agua.
- Reflexionar sobre las acciones de Responsabilidad Social Empresarial (RSE) para contribuir al logro de los ODS, especialmente al ODS 6.

La situación de aprendizaje la hemos podido relacionar con un gran número de competencias clave, que son habilidades más generales que se pretenden trabajar con el alumnado a lo largo de cada una de las actividades (Tabla 1). Los criterios y descriptores operativos no se han incluido, pues al ser tantas las materias implicadas en la situación de aprendizaje se ha preferido dejar solo las competencias y en función de lo que el profesorado desee evaluar, sean ellos quienes elijan los criterios y descriptores.

- **Competencia Ciudadana (CC).** Esta competencia pretende que el alumnado participe de un modo activo, responsable y cívico en la sociedad, además de fomentar una ciudadanía mundial y adquirir un compromiso con la sostenibilidad. Para ello se hace necesaria la realización de trabajos colaborativos, debates, mesas redondas... que potencien los valores democráticos en el alumnado.
- **Competencia matemática y competencia en ciencia, tecnología e ingeniería (STEM).** En la Situación de Aprendizaje planteada en el proyecto, supone el empleo de estrategias matemáticas para el estudio del medio natural y social, así como la puesta en práctica del método científico que conllevan el tratamiento de las fuentes y el empleo de herramientas dirigidas a interpretar, sintetizar y comunicar la información y conocimiento; el alumnado participa de manera empírica en proyectos para interpretar la realidad, plantearse preguntas y extraer conclusiones.
- **Competencia Digital (CD),** radica en hacer un uso seguro, saludable, sostenible, crítico y responsable de las tecnologías digitales, tanto en el ámbito educativo como en el laboral y social. Entrenar esta competencia resulta esencial para la adquisición e incorporación de datos, la creación de contenidos digitales y saberes, lo que implica el desarrollo de estrategias complejas asociadas a la utilización de sistemas de búsqueda, bases de datos y plataformas de recursos en entornos digitales accesibles al alumnado.
- **Competencia Personal, Social y de Aprender a Aprender (CPSAA)** queda reflejada en el aprendizaje a través de proyectos, retos o problemas que facilitan al alumnado poner en acción estrategias y habilidades diversas para analizar y comprender los fenómenos, situaciones o acontecimientos de especial interés para el mundo en el que vive.

De esta forma, se ha tratado de incluir todas y cada una de estas competencias a lo largo de la Situación de Aprendizaje, de forma que el alumnado no solo adquiera nuevos conocimientos, sino también habilidades que le sirvan para toda la vida y le

ayuden a involucrarse más en los problemas de su entorno y el mundo, y generar ideas que puedan facilitar su solución o mejora.

Tabla 1. Actividad 5 de la Situación de aprendizaje

Actividad 5 ¿Estás usando o derrochando?	
Áreas vinculadas: Geografía e Historia, Economía Social y Personal, Matemáticas	
Secuencia de actividades	<p>Para comenzar esta actividad podemos hacer un sondeo con el alumnado sobre sus hábitos de uso del agua y si creen que son correctos o se pueden mejorar (por ejemplo, al bañarse, al lavarse las manos y los dientes, al lavar los platos). Por supuesto, también se les deberá de preguntar si consideran que en su casa se siguen buenos hábitos o no (al poner muchas lavadoras y lavavajillas, por ejemplo).</p> <p>A partir de esta reflexión, se le pedirá al alumnado que, a lo largo de un día, una semana o un mes (dependiendo del tiempo que tengan para realizar esta Situación de Aprendizaje) calculen los minutos que dejan los grifos abiertos, las veces que se ponen lavavajillas o lavadoras en su casa... Para ello, el/la docente les mostrará la aplicación que ayuda a calcular la huella hídrica de cada persona y les mostrará las preguntas para que sepan qué datos deben recoger.</p> <p>Tras recoger los datos en una tabla, la podrán traer a clase y calcular cada uno su huella hídrica. Además, se les preguntará si creen que su huella hídrica actual se puede mejorar (en función al dato final que te da la calculadora sobre el promedio mundial de huella hídrica) y qué acciones creen que pueden mejorar a partir de esto, pudiendo hacer incluso un contrato de compromiso, donde escriban cómo pueden mejorar su huella hídrica y lo firmen haciendo la promesa de tratar de mejorar cada uno/a a su manera el problema de escasez de agua (se podrá hacer un contrato individual de cada uno o uno como grupo-clase, este o estos contratos se podrán pegar en la pared de la clase o en sus casas para tenerlos siempre presentes).</p>
Competencia específica	<p>Geografía e Historia</p> <p>3. Conocer los principales desafíos a los que se han enfrentado distintas sociedades a lo largo del tiempo, identificando las causas y consecuencias de los cambios producidos y los problemas a los que se enfrentan en la actualidad, mediante el desarrollo de proyectos de investigación y el uso de fuentes fiables, para realizar propuestas que contribuyan al desarrollo sostenible.</p> <p>9. Conocer y valorar la importancia de la seguridad integral ciudadana en la cultura de convivencia nacional e internacional, reconociendo la contribución del Estado, sus instituciones y otras entidades sociales a la ciudadanía global, a la paz, a la cooperación internacional y al desarrollo sostenible, para promover la consecución de un mundo más seguro, solidario, sostenible y justo.</p> <p>Economía Social y Personal</p> <p>3. Identificar patrones de consumo responsable, analizando los beneficios personales y las consecuencias que tiene para la sociedad, el medio ambiente</p>

	<p>y las relaciones laborales, proponiendo medidas sostenibles y reconociendo los retos actuales a los que se enfrenta la transición verde para poner en valor la importancia de una ciudadanía responsable y preocupada por sus actos. Proponer acciones que podrían realizar las empresas para contribuir a un consumo responsable y a la economía circular.</p> <p>Matemáticas</p> <p>4. Utilizar los principios del pensamiento computacional organizando datos, descomponiendo en partes, reconociendo patrones, interpretando, modificando y creando algoritmos para modelizar situaciones y resolver problemas de forma eficaz.</p> <p>6. Identificar las matemáticas implicadas en otras materias y en situaciones reales susceptibles de ser abordadas en términos matemáticos, interrelacionando conceptos y procedimientos, para aplicarlos en situaciones diversas.</p>
Agrupamientos	Individual
Recursos	Calculador de la huella hídrica: https://www.fundacionaquae.org/calculadora-hidrica/index.html
Espacios	Aula ordinaria

3. CONCLUSIONES

En el contexto del proyecto ECCOPS se han desarrollado estrategias educativas y se han elaborado herramientas para formar al alumnado como ciudadanos y alentarlos a formar parte activa en su escuela y en su comunidad, vinculado a la prioridad horizontal “Valores comunes, compromiso cívico y participación”. El análisis de necesidades realizado por los socios con el profesorado indican que: a) encuentra dificultades en la implementación de la educación cívica y ciudadana, b) tiene escaso apoyo para implementar dicha educación, c) apenas recibe formación en este ámbito a lo largo de su formación continua, y d) carecen de herramientas que faciliten la orientación a los estudiantes en la adquisición de la competencia cívica.

En todas las actividades y fases del proyecto se adoptó un enfoque transversal para facilitar una mayor comprensión de los valores europeos y de la idea de desarrollo sostenible. A través del proyecto se ha logrado una mayor cualificación del profesorado. Los socios del proyecto (Italia, Rumanía y España) han tenido como horizonte los objetivos de desarrollo sostenible para 2030, centrándonos especialmente en “Ofrecer educación de calidad” y “Reducir las desigualdades”, trabajando en red con las organizaciones activas para crear sinergias que permitieran a los socios alcanzar los objetivos establecidos.

4. REFERENCIAS

- Bombardelli, O., & Santana, L. E. (2014). *European citizens are growing up*. EOS.
- Montero Blanco, M. (2020). Las implicaciones del agua como recurso estratégico escasez hídrica y conflicto en el Sahel. *Boletín IEEE, N° 18*, 2020, 574-587
- Ruiz-Alfonso, Z., León, J., Santana-Vega, L. E., & González, C. (2021). Teaching quality: An explanatory model of learning in secondary education. *Psicología Educativa, 27(1)*, 67–76. <https://doi.org/10.5093/psed2020a18>
- Ruiz-Alfonso, Z., Santana-Vega, L. E., & Vallerand, R. J. (2023). El estilo comunicativo de la enseñanza como predictor de la pasión y dedicación de los estudiantes. *Revista de psicodidáctica, 28(1)*, 19-25
- Santana Vega, L.E. (2013). *Orientación profesional*. Síntesis.
- Santana Vega, L.E. (2015, 4ª edición). *Orientación educativa e intervención psicopedagógica: cambian los tiempos, cambian las responsabilidades profesionales*. Pirámide.
- Santana-Vega, L. E., González-Morales, O., & Feliciano-García, L. (2021). Are we Europeans? Secondary education students' beliefs and sense of belonging to the European Union. *Journal of Youth Studies, 24(10)*, 1358-1372. <https://doi.org/10.1080/13676261.2020.1839634>
- Santana Vega, L. E., & Feliciano García, L. A. (2017). ¿Qué sabe el alumnado de secundaria sobre la Unión Europea? Implicaciones para el aprendizaje. *Revista ELectrónica de Investigación y Evaluación Educativa, 23(2)*, 4. <https://doi.org/10.7203/RELIEVE.23.2.9572>
- Santana Vega, L.E., Ruiz Alfonso, Z. y Trenta, M. (2023). *Programa HEBE. Una propuesta de acción tutorial para 3.º y 4.º de Educación Secundaria Obligatoria*. Pirámide.
- Santana Vega, L. E. (2006). Currículo, educación sociolaboral y modelo colaborativo. *ESE: Estudios sobre educación, 11*, 63-90.
- Santana Vega, L. E., & Feliciano García, L. A. (2006). La construcción de la acción tutorial desde las coordenadas de la investigación colaborativa. *Revista de educación, 340*, 943-971.
- Santana Vega, L. E., & del Castillo, L. (2016). *Another education is still possible: learning by doing, learning by reflecting*. En E. Harvey, *Secondary education: perspectives, global issues and challenges* (pp. 33-51). Nova Publishers.
- UN.org (2023). *COVID-19 Activities*. <https://www.unwater.org/our-work/covid-19-activities>
- World Health Organization (WHO) and the United Nations Children's Fund (UNICEF) (2021). *Progress on household drinking water, sanitation and hygiene*

2000-2020: *five years into the SDGs*. <https://washdata.org/report/jmp-2021-wash-households-LAUNCH-VERSION>

UN CAMINO HACIA LA EDUCACIÓN EN SENEGAL. EVALUACIÓN DEL PROYECTO DE BICICLETAS SIN FRONTERAS

Violeta Quiroga Raimúndez

Universidad de Barcelona

Marta Arranz Montull

Universidad de Barcelona

Joan Casas Martí

Universidad de Barcelona

1.INTRODUCCIÓN

Según un informe de Paz y Desarrollo (2020), el contexto socioeconómico de Senegal se caracteriza por un crecimiento económico sólido en los últimos años, aunque con un desarrollo humano bajo y altos índices de desigualdad. A pesar de los avances macroeconómicos, la calidad de vida de la población no ha mejorado significativamente, con altos niveles de pobreza y carencias en servicios básicos como educación y salud (Llevot, 2012). La educación primaria en Senegal es gratuita, pero los costes económicos derivados (desplazamientos, alimentación, materiales y otros), y la imposibilidad de muchas familias con pocos recursos para hacer frente a estos, son una de las consecuencias de estos problemas estructurales, disminuyendo el acceso universal a la educación.

La Asociación Bicicletas sin Fronteras nace el año 2012 en el Alt Empordà (Girona), con la finalidad de crear acciones solidarias y de cooperación con Senegal, para incidir en la mejora de la educación. Posteriormente, en el año 2013, la Asociación Bicicletas sin Fronteras sumaron esfuerzos con la Fundación Utopía y Fundación Plataforma Educativa de Girona, con lo que las tres entidades pasaron a llamarse Fundación Utopía - Bicicletas sin Fronteras (Fundación Utopía, 2022). Entre sus iniciativas, en 2015 se implementa el proyecto de cooperación internacional “Bicicletas para la Educación”, cuya base es proporcionar bicicletas a estudiantes de secundaria (jóvenes de 12 a 21 años) que residen en comunidades rurales de Senegal. Estos jóvenes viven a una distancia de entre 2 y 11 km de sus escuelas, por lo tanto, el objetivo principal del proyecto es facilitarles el acceso a la educación mediante los desplazamientos diarios hacia sus centros educativos.

La Fundación Utopía - Bicicletas sin Fronteras (en adelante, BSF) y su consejo asesor, en el año 2021, consensuaron la necesidad de solicitar la colaboración de la

Universidad de Barcelona para realizar una evaluación del impacto del proyecto y, consiguientemente, hacer propuestas de mejora. Por ello, el Grupo de Investigación e Innovación en Trabajo Social (GRITS) de la Unidad de Formación e Investigación - Escuela de Trabajo Social de dicha universidad asumió el encargo. En el presente documento se presentan: una breve descripción del proyecto, la metodología de evaluación y los resultados obtenidos, principalmente los relacionados con los beneficios educativos, aunque la evaluación también ha identificado beneficios de otra índole (de género, económicos y comunitarios).

El proyecto “Bicicletas para la Educación” ha ido creciendo y extendiéndose por el ámbito rural de Senegal. En estos años de desarrollo, ha habido tres fases de desarrollo: (1) origen (2015-2017); (2) consolidación (2018-2021); y (3) expansión (2021-2023). En dichas fases, se ha ampliado notablemente la cantidad de institutos y escuelas beneficiadas y el número de bicicletas entregadas.

BSF es quien entrega las bicicletas a los centros educativos y, a partir de allí, asumen distintas responsabilidades en relación con el correcto desarrollo del proyecto. En lo que respecta a la gestión de las bicicletas, se les otorga autonomía a los centros educativos. El uso de las bicicletas es exclusivo como medio de transporte para ir a los centros educativos. Esta cuestión está sujeta a una normativa restrictiva, con el fin de alargar la vida de las bicicletas en un entorno rural compuesto de caminos sin asfaltar. Los centros (institutos y escuelas) cuentan con un taller de reparación y mantenimiento y un aparcamiento. Las familias contribuyen simbólicamente aportando una cuota anual de 6.000 CFA (alrededor de 9€) para financiar el salario del mecánico y las piezas de recambio.

A lo largo de estos años, el proyecto ha experimentado una evolución favorable desde su implementación. Ha logrado, como veremos posteriormente, una creciente aceptación por parte de los/as estudiantes, las familias, los centros educativos y las comunidades, recibiendo una valoración positiva más allá de las fronteras senegalesas.

2. METODOLOGÍA

La evaluación en el ámbito de la cooperación internacional ha mostrado la consolidación como una práctica fundamental para contribuir en la mejora, tanto de la calidad como de la eficacia de las intervenciones que se llevan a cabo (Fernández-Baldor y Boni, 2011).

Esta evaluación analiza el impacto generado en el campo educativo por el Proyecto de BSF, basado en el paradigma de la participación, el cual pretende poner en valor la realidad vivida por los propios participantes del proyecto (Chambers 1997). De esta forma, la propia evaluación también permitirá un ejercicio de empoderamiento de los propios participantes del proyecto, llegando a conclusiones de análisis participativo, equitativo y favorecedor para la propia comunidad (Fetterman, 2001). Por ello, esta investigación ha planteado el siguiente objetivo general: Analizar los beneficios (impacto) del proyecto Bicicletas para la Educación en las escuelas en Senegal desde los inicios del proyecto hasta la actualidad.

Los objetivos específicos referentes al ámbito educativo establecidos son: 1) Identificar las dificultades y las potencialidades del sistema educativo en el Senegal; 2) Averiguar qué beneficios educativos tiene para los/as alumnos/as que participan en el proyecto; 3) Identificar las dificultades y las potencialidades de los y las alumnos/as y las familias para conseguir acabar la educación obligatoria y la postobligatoria.

Se emplea una metodología con carácter cualitativo. Las técnicas de recogida de datos utilizadas fueron: entrevistas individuales (23), entrevistas grupales (8) y grupos de discusión (6). Se ha contado con un total de 80 personas participantes distribuidas en: equipo de BSF catalán y senegalés (5); equipos directivos, educativos y mecánicos (9); familias (14); estudiantes (49); y otros (3). Las entrevistas y grupos de discusión se realizaron principalmente en francés y solo en el caso de cuatro familias se hizo necesario la colaboración de un traductor de la lengua local *Serere*.

Los resultados obtenidos en las entrevistas y grupos de discusión se transcribieron y tradujeron al español. Posteriormente, las transcripciones fueron codificadas deductivamente. Para proceder con el análisis del trabajo de campo, se llevó a cabo un análisis de contenido (Bardin, 1996), el cual nos permite, partiendo de los resultados, formular inferencias aplicables al contexto y extraer conclusiones (Krippendorff, 1980).

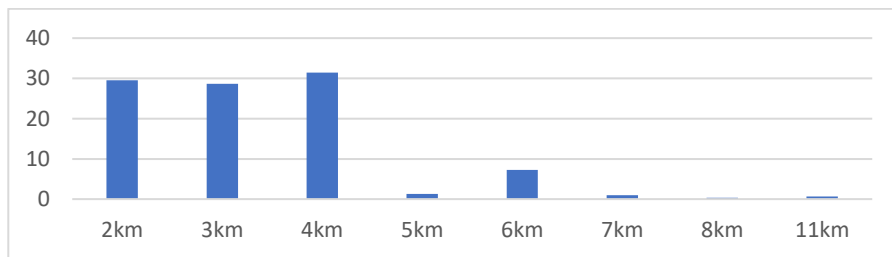
3. RESULTADOS

Los beneficios en el ámbito educativo obtenidos por el proyecto BSF se destacan en esta evaluación en seis variables: nivel de asistencia, horas de descanso, nivel de aprendizaje, calificaciones, reconocimiento y derecho a la educación.

Antes de la puesta en marcha del proyecto, en el 2015, se identificaba un alto porcentaje de absentismo escolar. Como lo expresó la directora de uno de los centros educativos (EIP_Dirección-LycéeSambaDia-290622), "muchos estudiantes abandonaban la escuela porque tenían dificultades para asistir. Darles una bicicleta podía ser una fuente de motivación". Por otro lado, los/as niños/as y adolescentes solían llegar tarde y agotados/as debido a las dificultades del trayecto, tal y como explicó un excolaborador del proyecto en Senegal: "Antes, un niño que caminaba unos cuatro kilómetros, a veces corriendo para no llegar tarde, llegaba sudando. Eso tenía un impacto negativo en su capacidad de concentración y participación en clase" (EIP_ColaboradorBSF- Senegal-130622).

Las comunidades rurales de Senegal se caracterizan por su ubicación geográfica en zonas alejadas de los centros urbanos, con estilos de vida tradicionales arraigados en la cultura local, la limitada infraestructura disponible y la economía basada en la agricultura (Paz y Desarrollo, 2020). La mayoría de los/as niños/as y adolescentes viven lejos de las escuelas, lo que implica que no solo deben recorrer varios kilómetros para llegar, sino que también deben hacerlo a pie, a través de carreteras principales o secundarias (con el peligro que implica) o caminos de tierra poco habilitados (ver gráfico 1).

Gráfico 1: Relación entre distancias hacia los institutos y porcentaje de alumnado con bicicletas. Curso 2020-2021.



Fuente: elaboración propia

Esto no ayuda a cumplir la normativa de la escuela, que exige puntualidad rigurosa. Además, el transporte en Senegal presenta dificultades para llegar a algunas áreas (Wehbe et al., 2011), lo que dificulta aún más la puntualidad de los/as estudiantes: "Hay líneas de autobuses, pero los autobuses tienen dificultades para llegar a estos pueblos" (EIP_Dirección-LycéeSambaDia-290622). Como resultado, "los/as estudiantes llegan tarde y se les niega la entrada a clase, lo que afecta su aprendizaje" (EIP2_AdministrativaBSF-Senegal-280622).

En primer lugar, el proyecto ha mejorado notablemente el **nivel de asistencia** en la escuela y la puntualidad a las clases, lo cual ha conllevado a una mejora en su rendimiento “Ahora los alumnos llegan. Y llegan más pronto a la escuela. El rendimiento escolar ha aumentado muchísimo” (EIP_CoordinadorBSF-Senegal-190422). En la misma línea, la dirección de Lycée Palmarin, cuya localización es equidistante de los pueblos y por tanto es de difícil acceso, considera que la mejora de la asistencia es importante especialmente para aquellos estudiantes que se preparan para el bachillerato.

Además, hay que tener en cuenta dos cuestiones importantes: por un lado, los costes de oportunidad vinculados a las tareas de soporte a los padres y madres, puesto que los/as niños/as y adolescentes que asisten a la escuela tienen menos tiempo para dedicarse a ellas. Por lo que para las familias enviar a sus hijos/as a la escuela supone un doble coste, especialmente, en las niñas que suelen tener, generalmente, más obligaciones en las tareas domésticas (Xaley, 2018). Por otro lado, la existencia de familias especialmente vulnerables que no pueden hacer frente a la cuota para ser beneficiarias del proyecto.

En segundo lugar, el uso de las bicicletas para trasladarse a la escuela ha permitido a los/as estudiantes disponer de más tiempo de forma general, puesto que ha reducido considerablemente el tiempo en los trayectos. Este ahorro de tiempo en el trayecto permite a los/as estudiantes a destinar más **horas de descanso**, como por ejemplo levantarse más tarde por la mañana y, a su vez, facilita que puedan volver a casa a la hora de la comida: “Eso es un beneficio para ir a comer a casa. (...) Porque si no tuviéramos la bicicleta, tendríamos que ir y volver andando al colegio todos los días (...) Tienes que caminar, y tienes que levantarte muy temprano” (EG_Familia1_Tamsir_LycéePalmarin_270622).

En tercer lugar, se identifica una correlación entre la mejora del **nivel de aprendizaje** de los/as alumnos/as con la asistencia regular, la puntualidad y las condiciones con las que llegan a los centros educativos (descanso y disminución del esfuerzo para llegar). Por lo que, a mayor asistencia a las clases, mayor será el rendimiento de los/as estudiantes: “Y en términos de rendimiento académico, un estudiante que muchas veces llagaba tarde, ahora ya no se queda atrás” (EGP_Dirección-LyceéPalmarin-270622). Además, se reafirma la idea de que los/as alumnos/as llegan a clase con mejores condiciones, es decir, acudir a la escuela con la bicicleta les ayuda a preservar su estado físico. “Primero las bicicletas permitían

a los niños aprender en buenas condiciones y llegar a tiempo y seguir las clases como se debe. Y sin gastar tantas energías” (EIP_ColaboradorBSF- Senegal-130622).

En cuarto lugar, el hecho que los/as alumnos/as puedan acudir a las clases de forma puntual, continuada, de forma más cómoda y descansada, favorece la evolución del aprendizaje y con ello, **mejoran significativamente las calificaciones**, las cuales reflejan el trabajo realizado durante el periodo escolar. Una familia manifiesta que su hijo está más descansado, por lo que ha podido mejorar sus notas: “Y media hora más, puede descansar un poco más. Y eso se nota en sus notas. Tiene mejores calificaciones” (EG_Familia3-LyceéPalmarin-280622). Esta dimensión solo se ha podido corroborar a nivel cualitativo mediante las narraciones de los/as agentes implicados/as. Una recomendación derivada de la evaluación es que se empiecen a recoger datos a nivel cuantitativo (inexistente hasta el momento). Solo entonces se podrá hacer una correlación entre la asistencia, su participación en el proyecto y sus notas medias adquiridas.

En quinto lugar, debido a la alta demanda de uso de bicicletas, el criterio actual de asignación es el cálculo entre la distancia al centro escolar y el nivel de calificaciones. Esto implica un **reconocimiento** por parte de los padres y madres que sentirse orgullosos/as y afortunados/as del rendimiento académico de sus hijos/as frente a la comunidad: “Es un honor también porque permite a los padres saber que sí, que mi alumno, mi hijo, que ha tenido una bicicleta, eso significa que ha trabajado en eso” (EIP_ColaboradorBSF- Senegal-130622).

Por último, a lo largo de todo el proyecto subyace un beneficio principal, que tiene que ver con el **derecho a la educación**. El uso de bicicletas ha disminuido el abandono escolar cuando estos/as estudiantes llegan a la adolescencia. Cabe destacar que, en Senegal, se está trabajando de manera intensiva para promover la escolarización de toda la población infantil “tenemos programas políticos para alentar, para animar a los de familia a llevar todos a todos sus hijos a la escuela.” (EIP_ColaboradorBSF- Senegal-130622). De esta forma, el proyecto BSF, contribuye de forma directa a que gran parte de niños/as y adolescentes puedan ver garantizado este derecho.

4.CONCLUSIONES

A lo largo de la evaluación realizada, se ha podido reconstruir la evolución y la implementación del proyecto, analizando el impacto que el proyecto "Bicicletas para

la educación" ha tenido en la vida de los/as estudiantes, sus familias y las comunidades rurales en Senegal beneficiadas y sus correspondientes centros educativos. Este informe destaca que el proyecto consigue con éxito facilitar el acceso y los desplazamientos diarios de los/as estudiantes de secundaria a sus centros educativos mediante la entrega de bicicletas, finalidad prioritaria del proyecto de cooperación. La evaluación ha contado con la participación activa de más de 80 agentes, como el equipo directivo de la asociación Bicicletas Sin Fronteras (BSF), el equipo coordinador senegalés, los centros educativos, alumnos/as, familias y otros miembros de las comunidades.

El contexto en el que se desarrolla este proyecto educativo revela diversas dificultades en el sistema educativo rural, como la falta de recursos, la sobrepoblación de estudiantes, el acceso limitado a la educación y su continuidad, y las dificultades económicas. Sin embargo, también se identifican potencialidades, como la participación estudiantil y la estrecha colaboración entre padres, madres y el sistema educativo. En este sentido, la implementación del proyecto, en este contexto, se muestra como una oportunidad para mejorar el acceso y la calidad de la educación en beneficio de los/as niños/as y adolescentes.

En cuanto a los beneficios educativos, el proyecto contribuye a garantizar el derecho a la educación de los/as niños/as y adolescentes. El uso de la bicicleta se vincula con la mejora del rendimiento escolar de los/as jóvenes. Abordar las condiciones de acceso a la escuela a través de las bicicletas favorece a los/as estudiantes tener una mayor predisposición al estudio con una adecuada condición física y, a su vez, reduciendo el tiempo destinado en los trayectos de ida y vuelta de la escuela. Esta disminución de tiempo les permite destinar más horas al descanso, a las tareas escolares y también a otro tipo de actividades.

Concretamente, ha favorecido que tengan un nivel de asistencia regular a la escuela, cumpliendo con los horarios lectivos. Ello repercute positivamente y de forma directa en la mejora de su rendimiento académico y a la evolución de su aprendizaje, lo cual permite, a su vez, mejorar significativamente las calificaciones y promueve que los/as estudiantes puedan continuar con estudios superiores.

Con base en los resultados de la evaluación del proyecto, se presentan las siguientes propuestas para mejorar y expandir su alcance y beneficios: 1/ Incentivar la recogida de datos cuantitativos para analizar la incidencia del aprendizaje junto con los datos cualitativos; 2/ Extender el proyecto a nuevos institutos y escuelas para favorecer el

acceso a la educación, especialmente de las niñas; 3/ Atender a las familias especialmente vulnerables para que su incorporación al proyecto sea prioritaria, dando soporte al financiamiento. Con el apoyo de estas iniciativas, se puede continuar construyendo un futuro prometedor para las comunidades rurales en Senegal y empoderando a los/as niños/as y adolescentes a través de la educación y el acceso a medios de transporte sostenibles.

5. REFERENCIAS

Bardin, L. (1996). *Análisis de contenido*. Akal. 2ª edición.

Chambers, R. (1997). *Whose Reality Counts? Putting the first, last*. Intermediate Technology Publications.

Fernández-Baldor, A., y Boni, A. (2011). Evaluación de proyectos de cooperación para el desarrollo. Una contribución desde el enfoque de capacidades. Ponencia presentada en el *V Congreso de Universidad y Cooperación al Desarrollo*. Cádiz, 6-8 de abril.

Fetterman, D. (2001). *Foundations of Empowerment Evaluation*. Sage. Thousand Oaks.

Fundación Utopía (2022). *Bicicletas Sin Fronteras: Damos bicis para cambiar vidas*. www.bicicletassinfronteras.org/

Fundación Vicente Ferrer (2020). “*Bicicletas con poder*”. *Únete al reto para evitar 600 adolescentes de la India rural abandonen sus estudios*. <https://fundacionvicenteferrer.org/es/noticias/bicicletas-con-poder-unete-al-reto-para-evitar-600-adolescentes-de-la-india-rural>

Llevot, N. (2012). La importancia del MARABOUT en la educación de la sociedad senegalesa. *Arxius de ciències socials*, 26, 37-49.

Paz y Desarrollo (2020). *Estrategia País Senegal 2020-2024. Hacia un desarrollo sostenible: Participación activa para disminuir las desigualdades y vulneración de derechos de las personas*. <https://www.pazydesarrollo.org/wp-content/uploads/2020/09/PLAN-ESTRATEGIA-SENEGAL-Anexo-8.-Estrategia-Pai%CC%81s-Senegal.pdf>

Wehbe, C., Corral, S., & Cova, F. (2011). *Senegal 1970–2040: Evolución y escenarios futuros*. <http://hdl.handle.net/10071/2395>

Xaley (2018). *La situación de la educación de las niñas en Senegal*. <https://xaley.org/wp-content/uploads/2019/02/Estudio-situacio%CC%81n-nin%CC%83as-senegal.pdf>

ANÁLISIS DEL CONOCIMIENTO Y PERCEPCIÓN DEL LOS TUTORES Y TUTORAS ESPECIALISTAS DE UN CENTRO DE EDUCACIÓN ESPECIAL SOBRE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA EN EL MARCO DE LA LOMLOE: UN ENFOQUE DESDE LA PEDAGOGÍA TERAPÉUTICA

María del Pilar Mayor Alemán

*Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deporte del Gobierno de
Canarias*

1. INTRODUCCIÓN

La educación inclusiva es un tema de creciente importancia en el ámbito educativo, y su relevancia se ve reflejada Ley Orgánica de Modificación de la Ley Orgánica de Educación (LOMLOE, 2020). Esta ley busca promover una educación inclusiva y equitativa, garantizando que todos los y las estudiantes, independientemente de sus características y necesidades individuales, tengan igualdad de oportunidades para acceder a una educación de calidad (Echeita, 2021).

En este estudio se explora y analiza la concepción del término de inclusión educativa entre el profesorado de un centro de educación especial (en adelante CEE), además de examinar su conocimiento y opinión acerca de la LOMLOE. También se destaca la importancia que el profesorado de educación especial atribuye al departamento de orientación en el proceso de inclusión educativa.

2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

2.1. Análisis conceptual de inclusión

La tendencia actual hacia la educación inclusiva se basa en el reconocimiento de las diferencias individuales y en el derecho de todas las personas a recibir una educación de calidad en el sistema educativo ordinario. Desde la aprobación de la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006), cobra especial relevancia el establecimiento de modelos educativos cada vez más inclusivos, fomentando entre el alumnado la consecución de objetivos independientemente de sus características individuales.

La educación inclusiva representa una perspectiva que debe servir tanto para analizar cómo transformar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje, con el fin de responder a la diversidad del alumnado (Echeita y Ainscow 2011; Booth, et al, 2015; Leiva y Gómez, 2015).

Para autores como Escribano y Martínez (2013, p. 24) “... *la Educación Inclusiva tiene que ver con cómo, dónde, por qué y con qué consecuencias educamos a todos los alumnos*”. Este enfoque amplio pone de relieve que la inclusión no se trata solo de la presencia del alumnado en el aula, sino de proporcionarles una educación de calidad en un entorno adecuado.

Al considerar el “*cómo*” educamos, nos referimos a las estrategias y enfoques pedagógicos que se utilizan para adaptar la enseñanza a las necesidades individuales del alumnado. El “*dónde*” se refiere a los entornos educativos inclusivos que brindan igualdad de oportunidades. El “*por qué*” se centra en el propósito de la educación inclusiva, que es garantizar la participación plena y el desarrollo de todos los y las estudiantes, promoviendo su inclusión social. Y, por último, se consideran las “*consecuencias*” educativas, evaluando los impactos y resultados de la educación inclusiva en el aprendizaje y el bienestar de los y las estudiantes.

Teniendo en cuenta estas aportaciones, podemos establecer que la inclusión es la transformación de los entornos educativos para dar respuesta a las necesidades del alumnado, atendiendo a sus características personales, evitando así la exclusión. Por ello, se podría decir que la inclusión abarca a todo el alumnado, e implica por tanto a toda la comunidad educativa, a través de la puesta en marcha de estrategias inclusivas y propuestas metodológicas que atiendan a la diversidad.

2.2. Marco legal en la educación actual

La educación inclusiva se refleja en la normativa y busca garantizar la igualdad de oportunidades, la no discriminación y el acceso pleno a la educación para el alumnado, sin importar sus características o necesidades específicas. Además de fundamentos teóricos, proporciona directrices claras y obligaciones legales para las instituciones educativas y profesionales, con el fin de asegurar una implementación efectiva de una educación inclusiva y de calidad.

El marco legislativo español actual en materia de educación, viene determinado por la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, denominada LOMLOE. En ella se establece una serie de aspectos relevantes en relación con la educación inclusiva en España.

Se destaca que los CEE se transformarán de manera progresiva en los próximos 10 años, en centros de recursos específicos. Esto implica que se promoverá la integración del alumnado con necesidades educativas especiales (en adelante NEE) en el sistema educativo ordinario, en la medida de lo posible, evitando la segregación y fomentando su participación en estos centros, manteniendo los CEE como centros de recursos para el asesoramiento y apoyo de los centros ordinarios.

En este sentido, se enfatiza la necesidad de eliminar barreras y promover la plena inclusión de estos estudiantes en el sistema educativo ordinario. Además, reconoce el derecho de todos los y las estudiantes a recibir una educación de calidad y exige medidas de atención a la diversidad para garantizar la inclusión de todo el alumnado. También establece la provisión de recursos y formación específica para profesionales que trabajan con el alumnado que presenta NEE.

Estos aspectos de la LOMLOE (2020) reflejan el compromiso de esta ley con la inclusión educativa, promoviendo su participación en entornos educativos ordinarios y garantizando una atención educativa adecuada. Se busca proporcionar los recursos, apoyos y formación necesarios para que los centros ordinarios puedan ofrecer una educación inclusiva y de calidad a todos los y las estudiantes.

2.3. Centros de educación especial

Los CEE son instituciones educativas diseñadas para atender las necesidades educativas del alumnado con NEE que requieren de una atención especializada. Estos centros ofrecen programas, recursos especializados, adaptados y terapéuticos, personal docente y de apoyo capacitado para garantizar una educación inclusiva y de calidad, así como promover el desarrollo académico, social y emocional del alumnado, fomentando su participación activa en la sociedad.

En esta línea, tal y como se establecía ya en la LOE y se mantiene en la normativa vigente LOMLOE, *“los centros que ofrecen enseñanzas dirigidas a alumnos con NEE que no puedan ser atendidas en el marco de las medidas de atención a la diversidad de los centros ordinarios, se denominarán CEE”* (artículo 111).

La normativa actual ha planteado un nuevo rol para los CEE, desempeñando una doble función: atender a estudiantes con NEE y convertirse en centros de recursos, asesoramiento y apoyo de los centros ordinarios.

Así pues, los CEE pasan a combinar su labor académica con las siguientes funciones (Añón y Vaello, 2021):

- Asesorar a los equipos educativos de los centros ordinarios, realizando labores de sensibilización, detección de necesidades y barreras, orientación y apoyo, etc.
- Orientar la elección de los apoyos materiales y el equipamiento didáctico.
- Colaborar en la valoración y seguimiento de los productos de apoyo y sistemas de comunicación.
- Colaborar con los servicios especializados de orientación en la valoración de las NEE para estudiar la modalidad de escolarización más adecuada.

En conclusión, se reconoce la importancia de avanzar hacia una educación inclusiva, donde el alumnado, independientemente de sus capacidades, puedan recibir una educación de calidad en entornos educativos normalizados. Esto implica superar barreras y estigmas relacionados con la discapacidad, fomentar la participación e integración del alumnado en las escuelas ordinarias y proporcionar una formación específica al profesorado.

3. METODOLOGÍA

En este estudio, se ha optado por utilizar un enfoque mixto que implica la recopilación y análisis de datos tanto cuantitativos como cualitativos. Para llevar a cabo esta tarea, se han utilizado diversas técnicas e instrumentos para obtener la información necesaria para la investigación objeto de estudio.

3.1. Objetivos

El objetivo general de este estudio es analizar el nivel de conocimiento que poseen los tutores y tutoras especialistas de apoyo a las Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (en adelante NEAE) de un CEE acerca del concepto y la aplicación de la inclusión, en relación a los cambios propuestos por la LOMLOE.

Con el fin de alcanzar el objetivo general mencionado anteriormente, se han planteado los siguientes objetivos específicos:

1. Definir la conceptualización de inclusión que tiene el profesorado de un CEE.
2. Conocer la opinión del profesorado de un CEE acerca del concepto de inclusión establecido por la LOMLOE.
3. Analizar la importancia que el profesorado de educación especial otorga al departamento de orientación en el proceso de inclusión educativa.

3.2. Participantes

3.2.1. Participantes en el cuestionario

En este estudio han participado 20 tutores y tutoras de la especialidad de Pedagogía Terapéutica que desempeñan su labor en un CEE de titularidad pública de la Comunidad Autónoma de Canarias.

Se ha considerado apropiado seleccionar esta población de estudio debido a que los profesores tutores y tutoras son, en general, los que pasan más tiempo con el alumnado. Además, son el eje principal para facilitar la inclusión de su alumnado. Las preguntas formuladas se han respondido a partir de la experiencia y vivencia real de cada uno de estos especialistas, teniendo en cuenta su trabajo diario en las aulas y el funcionamiento del centro educativo en sí mismo.

Las características de la muestra son: 6 hombres y 14 mujeres, en edades comprendidas entre los 26 y 60 años. El 10% imparte docencia en la etapa de educación infantil, el 25% en educación primaria y el 65% en la etapa de tránsito a la vida adulta. La experiencia docente varía desde los 4 meses hasta los 10 años. En relación con la situación contractual, es importante destacar que el 75% de los profesionales no pertenece a la plantilla de funcionarios de la Consejería de Educación, siendo el 25% sustitutos y el 50% personal interino.

3.2.2. Participantes del grupo de discusión

En el grupo de discusión participaron 6 docentes del CEE, que habían contestado previamente al cuestionario: dos de la etapa de educación infantil, dos de primaria y dos de tránsito a la vida adulta. La selección de los participantes se hizo considerando la presencia de un coordinador de cada etapa y un docente voluntario

de cada nivel educativo. En cuanto a las características de los participantes, tienen una antigüedad en el CEE entre 9 meses y 14 años, siendo la titulación de acceso del 50% de la muestra desde una diplomatura, 33% graduados y un 17% licenciados.

3.3. Técnicas e instrumentos de recogida de datos

3.3.1. Técnica cuantitativa: El cuestionario

La recogida de datos cuantitativos se realizó a través de un cuestionario individual y anónimo que constó de 31 ítems, los cuales fueron valorados mediante una escala de Likert que iba desde 1 (bastante en desacuerdo) hasta 4 (muy de acuerdo), y dos preguntas abiertas. Las dimensiones de análisis del cuestionario son: sociodemográfico; definir la conceptualización del término de inclusión del profesorado; conocer la opinión del profesorado de un CEE sobre el concepto de inclusión que establece la LOMLOE, y analizar la importancia para estos docentes del departamento de orientación.

3.3.2. Técnica cualitativa: Grupo de discusión

Se elaboró un guion para el grupo de discusión con el propósito de recopilar los diversos puntos de vista de los y las participantes y profundizar en la información recopilada mediante el cuestionario. Se formuló una serie de preguntas de respuesta abierta, organizadas en las siguientes dimensiones: definir la conceptualización del término de inclusión del profesorado; conocer la opinión del profesorado CEE sobre el concepto de inclusión que establece la LOMLOE; necesidades para atender a la inclusión; y analizar la importancia para estos docentes del departamento de orientación. Así mismo, se tuvieron en cuenta otras cuestiones que fueron surgiendo del propio diálogo e interacción.

3.3.3 Procedimiento de recogida de datos y análisis e interpretación de la información

Para la aplicación del cuestionario, se utilizó un formulario de Google enviado vía email a la población de estudio, previa solicitud de colaboración y explicación de los objetivos del estudio. Una vez analizados los resultados del cuestionario, se llevó a cabo un grupo de discusión. Se contactó con los coordinadores de los

diferentes pabellones del CEE y se solicitó la participación de al menos dos miembros de cada etapa educativa.

Para el análisis del cuestionario, se empleó el programa estadístico SPSS19.0, utilizando técnicas descriptivas y análisis de correlaciones de Pearson para explorar las relaciones entre las variables estudiadas. En cuanto al grupo de discusión, se realizó la codificación de la transcripción y se analizaron las distintas dimensiones junto con sus categorías específicas.

4. RESULTADOS

Se presentan los resultados de forma conjunta del cuestionario y del grupo de discusión para los tres objetivos de estudio.

4.1. Definir la conceptualización de inclusión del profesorado del CEE

En relación al concepto de inclusión, el 50% de la muestra valora que la educación inclusiva es posible en todas las etapas educativas, mientras que el 35% está algo de acuerdo con esta afirmación. Además, más del 40% considera que la educación inclusiva tiene más ventajas que inconvenientes. Sin embargo, cabe destacar que casi el 50% de los encuestados consideran necesario que el alumnado con NEE requiera de un currículo adaptado distinto al currículo ordinario.

En cuanto al trabajo en el aula y la atención a la diversidad, existe un reconocimiento generalizado por parte de los y las tutoras especialistas del CEE sobre las limitaciones del personal docente para abordar todas las necesidades educativas en un aula heterogénea. Esta percepción subraya la complejidad y los desafíos que implica atender a la diversidad de los estudiantes en un entorno inclusivo.

El profesorado que participó en el grupo de discusión, definió la inclusión como atender al alumnado, ofreciéndoles los recursos (materiales, humanos, estructurales...) necesarios para adecuar los contenidos a sus necesidades. Unanimidad considera que la respuesta educativa actual no se puede definir como una inclusión real, pero sí que intenta dar una respuesta lo más individualizada posible al alumnado, tal y como han expuesto con afirmaciones como: *“sería la definición más idílica y perfecta del concepto de inclusión pero, siendo realistas, está muy lejos de la educación que tenemos en nuestro país”* (coordinador de la etapa del tránsito a la vida adulta).

Además, los participantes en el grupo de discusión han considerado en la mayoría de los casos que, deben estar formados para dar una respuesta adecuada en las diferentes etapas educativas. Sin embargo, destacan también que hay una falta de conocimientos en general para abordar aspectos más complejos relacionados con las NEE, hecho que da lugar en ocasiones a que no haya una adecuada educación inclusiva en las aulas. Además, añaden otras dificultades como: la ratio por aulas, la saturación de la burocracia, la falta de formación específica y de recursos.

4.2. Determinar el grado de conocimiento y opinión del profesorado del CEE relativo a los cambios que ha introducido la LOMLOE

La normativa actual establece como objetivo que los centros educativos ordinarios sean capaces de brindar respuesta a todo el alumnado. Si bien la mayoría de la muestra está muy de acuerdo con este planteamiento, también consideran que resulta algo utópico poder llegarlo a cabo en la práctica. Este reconocimiento refleja los desafíos y las dificultades que implican la plena inclusión en el ámbito educativo. Además, un 53% de la muestra considera que la formación inicial del profesorado no es suficiente para atender a la diversidad del alumnado. Esto pone de manifiesto la necesidad de dotar al profesorado de las herramientas y estrategias necesarias para abordar las necesidades individuales de los estudiantes de manera efectiva. Asimismo, los resultados revelan que un 47% de los encuestados cree firmemente en la importancia de la colaboración entre el profesorado y las familias para lograr una atención de calidad a la diversidad y promover la inclusión educativa.

En los resultados del grupo de discusión muestra que algunos participantes han leído y estudiado la LOMLOE, mientras que otros tienen un conocimiento limitado basado en fuentes secundarias. Sobre la eliminación de los CEE en un plazo de 10 años, cinco de los seis participantes en el grupo de discusión creen que no es factible o adecuado. En relación con la respuesta educativa por parte del profesorado ante un grupo de alumnado heterogéneo, la mayoría de la muestra (4 de los 6 docentes) considera que en un aula heterogénea no se puede dar una respuesta educativa a cada alumno. Algunos exponen que, de manera puntual quizás podrían, pero no atendiendo de manera adecuada a las necesidades educativas que presenta el alumnado en particular.

4.3. Analizar la importancia para estos docentes del departamento de orientación

Los resultados, tanto en el cuestionario como en el grupo de discusión, muestran que el 90% de la muestra considera fundamental la labor del departamento de orientación en la atención de las necesidades educativas del alumnado. Asimismo, un 90% valora que el equipo de orientación ofrece asesoramiento específico en cuanto a cuestiones educativas y formativas. Sin embargo, la valoración disminuye en cuanto a la ayuda que los docentes reciben del departamento de orientación del CEE, con más del 50% de los encuestados que están de acuerdo o algo de acuerdo con que la ayuda es insuficiente. Esta respuesta puede ser en parte debido a que la mayoría de los encuestados considera que la ratio orientador-alumno con el que cuenta el CEE no es del todo adecuado, por lo que puede dificultar la correcta atención del alumnado y el seguimiento de las propuestas presentadas al profesorado.

5. CONCLUSIONES

En este estudio sobre la definición del concepto de inclusión y la valoración de la LOMLOE (2020) que tiene el profesorado de un CEE se puede concluir en rasgos generales que, para mejorar la implementación de prácticas inclusivas, es crucial abordar las limitaciones en cuanto a recursos y la burocracia, promover una mayor colaboración entre los profesionales del centro educativo y garantizar la formación adecuada del profesorado. También es importante seguir fomentando una cultura inclusiva en las escuelas y en la sociedad en general, para que todos los y las estudiantes puedan recibir una educación de calidad y equitativa, sin importar sus características individuales. De este modo, se considera que la inclusión es una meta alcanzable, pero requiere del compromiso y esfuerzo conjunto de toda la comunidad educativa y de la sociedad en general para lograr entornos educativos inclusivos donde cada estudiante pueda desarrollar su potencial al máximo.

6. REFERENCIAS

- Añón, A. F., & Vaello, R. M. (2021). Hacia la educación inclusiva: los Centros de Educación Especial como centros de recursos. *RINED: Revista de Recursos para la Inclusión Educativa*, 1(1), 128-141.
- Booth, T., Simón, S., Sandoval, M., Echeita, G. y Muñoz, Y. (2015). Guía para la Educación Inclusiva. Promoviendo el aprendizaje y la participación en las escuelas:

Nueva edición revisada y ampliada. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(3), 5-19.

Echeita, G. (2021). La educación del alumnado considerado con necesidades educativas especiales en la LOMLOE. *Revista Avances en supervisión educativa*. (35). <https://doi.org/10.23824/ase.v0i35.721>

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*, 12, 26-46

Escribano, A. y Martínez, A. (2013). *Inclusión educativa y profesorado inclusivo*. Narcea.

García, J. A. y Moreno, I. (2014). Escuela, diversidad cultural e inclusión. *Revista Complutense de Educación*, 26(1), 205-215.

Leiva, J. J. y Gómez, Á. (2015). La educación inclusiva como constructo pedagógico en el alumnado universitario de educación primaria. *Revista de Educación Inclusiva*, 8(2), 185-200

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE nº 340, de 30 de diciembre de 2020. 122868 a 122953

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE nº 106, de 4 de mayo de 2006. 17158-17207.

TIPOLOGÍA DE ESTILOS EDUCATIVOS PARENTALES A PARTIR DEL CUESTIONARIO DE CRIANZA PARENTAL (PCRI-M)

Beatriz Aguilar Yamuza

Universidad de Córdoba

Antonio Félix Raya Trenas

Universidad de Córdoba

1. INTRODUCCIÓN

Los primeros trabajos de investigación realizados por Baumrind (1966, 1971, 1991) le llevaron a realizar una clasificación de los progenitores. La autora distinguió tres modelos de estilo parentales: permisivo, autoritario y autoritativo (Baumrind, 1966, 1971), donde además añade el estilo negligente (Baumrind, 1971). A pesar de que se estableciera las tipologías de Baumrind, Lewis (1981) realiza algunas críticas sobre la escasa relevancia del control y la relación de este con el ajuste. Baumrind aclaró que tan perjudicial sería la falta como el exceso de control, lo cual podía desembocar en conductas rebeldes y agresivas en la infancia.

En la década de los ochenta, Maccoby y Martin (1983) propusieron una actualización del modelo establecido por Baumrind (autoritario, democrático, permisivo y negligente). Los autores presentaron dos dimensiones para medir el estilo educativo parental: control/exigencia que es la presión o número de demandas que los progenitores ejercen sobre sus hijos para que alcancen determinados objetivos y metas; y el afecto/comunicación que es la capacidad de respuesta de los progenitores ante las necesidades de los menores, sobre todo la naturaleza emocional. Maccoby y Martin (1983) señalaron que de la combinación de estas dimensiones y de su grado, se adquieren cuatro estilos educativos: autoritario-recíproco, autoritario-represivo, permisivo-indulgente y permisivo-negligente. Además, Maccoby y Martin (1983) observaron un detalle no analizado anteriormente por la investigadora Baumrind, estos autores diferenciaron el estilo permisivo en dos: el estilo permisivo-indulgente y el permisivo-negligente, este último está relacionado con el maltrato no mostrándose en el modelo de Baumrind. Entre las distintas categorizaciones propuestas sobre los estilos parentales, la más utilizada es la propuesta por Maccoby y Martin (1983).

Las investigaciones centradas en los modelos de crianza relacionan el estilo parental autoritario con un comportamiento rígido en los progenitores debido al gran uso que

hacen del control y las exigencias. En cambio, en estos progenitores se percibe una falta de comunicación y afecto en las relaciones con los hijos (Baumrind, 1991; Jorge y González, 2017). Este estilo autoritario tiene más repercusiones negativas sobre la socialización de los hijos (Baumrind, 2012). En lo referente al estilo parental democrático, los progenitores se caracterizan por utilizar un alto nivel tanto de comunicación y afecto como de exigencias y control en las relaciones con sus hijos (Baumrind, 1991; Jorge y González, 2017). Este estilo muestra efectos positivos en la socialización como desarrollo de competencias sociales y autocontrol, alta autoestima y bienestar psicológico, menos conflictos entre progenitores e hijos, entre otros (Baumrind, 1991; Jorge y González, 2017). Respecto al estilo educativo permisivo, la relación familiar entre padres e hijos muestran altos niveles en la dimensión de afecto y comunicación. Por el contrario, el nivel de control y exigencias son bajos. En la mayoría de las ocasiones, estos progenitores no son capaces de marcar límites a la permisividad, pudiendo llevar a efectos socializadores negativos en los hijos relacionados con conductas agresivas y logro de independencia personal (Baumrind, 1991; Jorge y González, 2017). Por último, en relación a los progenitores negligentes, estos se caracterizan por tramistar bajas dimensiones de afecto y comunicación así como una escasez de control y exigencias (Baumrind, 1991). Derivan sus responsabilidades como padres y madres hacia otras figuras como la escuela u otros familiares. Muestran ausencia de demandas y de responsabilidad hacia la conducta de los hijos (Baumrind, 1971, 1991).

De los distintos estilos educativos, comentados anteriormente, los estudios apuntan al estilo democrático (afecto, control y exigencia de madurez) como el más adecuado para educar a los hijos, ya que muestra una combinación adecuada de los niveles de afecto/apoyo emocional y de control/disciplina (Steinberg, 2001).

Tras el análisis detallado de la literatura más relevante en cuanto a la descripción de los diferentes estilos educativos parentales, los objetivos del presente trabajo son mostrados a continuación. En primer lugar, describir las principales características demográficas de los padres y madres, así como de sus hijos, y los factores que componen el estilo de crianza tanto de los padres como de las madres desde la perspectiva del PCRI. Además, se pretende construir una tipología de estilos parentales basada en tres dimensiones mediante la utilización de un análisis de clúster o conglomerados que agrupe a los padres y madres en función de su semejanza en dichas dimensiones.

2. MÉTODO

2.1. Participantes

Se seleccionó una muestra compuesta por 557 menores pertenecientes a centros de la provincia de Córdoba, así como sus respectivos padres y madres, que han aportado la fuente de información para el estudio. De estos 557 participantes, 267 (47,9%) eran niñas y 290 (52,1%) niños, con una edad media de 7.49 (DT = 2.69), con un mínimo de 3 años y un máximo de 13.

Respecto a la agrupación de la muestra en ciclos educativos, se ha realizado de tal manera que se suponen que los participantes de este estudio responden a una serie de características psicoevolutivas dentro del mismo, así el rango oscilaba entre el segundo ciclo de Educación Infantil y el tercer ciclo de Educación Primaria, con la siguiente distribución: Educación Infantil = 177 (31,8%), 1º ciclo de Educación Primaria = 111 (20%), 2º ciclo de Educación Primaria = 129 (23,1%) y 3º ciclo de Educación Primaria = 140 (25,1%).

La edad media de los padres es de 40.24 (DT = 5.53), con un rango entre 27 y 70 años, mientras que de la edad media de las madres era de 38.24 (DT = 4.89), situándose el rango en este caso entre 25 y 56 años.

2.2. Instrumentos

“Cuestionario de datos sociodemográficos generales de padres, madres y entorno familiar”, elaborado para este estudio y compuesto por la edad y sexo de los menores, así como la edad de los progenitores. Además, se detalla la agrupación del alumnado por ciclos educativos.

“Cuestionario de Crianza Parental (PCRI-M) de Roa y del Barrio (2001) adaptado de Parent-Child Relationship Inventory (Gerard, 1994)”, donde se evalúa las actitudes de los padres hacia la crianza de sus hijos. Este cuestionario consta de 78 ítems que se agrupan en siete escalas: apoyo, satisfacción con la crianza, compromiso, comunicación, disciplina, autonomía y distribución de rol.

2.3. Procedimiento

Tras la aprobación del Comité de Ética en la Investigación de la Universidad de Córdoba (España), que certificó que el proyecto respeta los principios establecidos por las declaraciones internacionales y la legislación específica, se contactó con varios colegios de Educación Infantil y Primaria de la provincia de Córdoba, para explicarles dicha investigación. Tras el consentimiento de los equipos directivos de los centros, se informó a las familias sobre su participación voluntaria en el estudio. Las familias que contribuyeron cumplimentaron el cuestionario de crianza parental (PCRI).

Una vez concluida la aplicación y corrección de los instrumentos se realizó el procesamiento de los resultados, finalización con los análisis a través del paquete estadístico SPSS (Statistical Package for the Social Sciences).

2.4. Análisis de datos

El presente trabajo trata de un estudio con diseño ex post facto prospectivo transversal. La primera parte de esta investigación se ha basado en el análisis de los datos demográficos de la muestra, estableciendo la edad media, la desviación típica y el rango de los niños y niñas que han participado, así como de sus progenitores. El siguiente paso del trabajo consiste en construir una tabla de los estadísticos de las frecuencias para establecer los diferentes cuartiles para cada una de las diversas variables. Dicha figura sirve para comparar las puntuaciones obtenidas por los padres y madres en los diversos grupos que se van a formar a través del siguiente paso ya que las puntuaciones del cuarto cuartil serían las idóneas, las del tercero serían correctas, y las del primero y segundo cuartil podrían considerarse como mejorables.

Una vez establecido el marco de referencia para nuestro análisis, se realiza una clasificación de conglomerados de K-medias con las variables pertenecientes a los progenitores de los niños y niñas que participan en el estudio, es decir, se va a realizar una categorización de los padres y madres en función de las puntuaciones medias obtenidas para cada una de las dimensiones del PCRI. Este tipo de análisis se centra en establecer unas tipologías en base a las puntuaciones medias de las variables anteriormente citadas para ser comparadas con los cuartiles de los estadísticos descriptivos citados con anterioridad.

3. RESULTADOS

En primer lugar, en lo que a variables demográficas se refiere, se ven reflejados en el apartado de participantes de este estudio donde se especifican las edades tanto de los niños y niñas como de sus padres y madres. Además, se detalla la agrupación del alumnado por ciclos educativos.

En segundo lugar, como se ha citado anteriormente, para poder comparar las categorías de padres y madres, hace falta un referente que viene dado por los estadísticos descriptivos de la siguiente tabla:

Tabla 1

Puntuaciones de corte para los distintos cuartiles en los factores del estilo de crianza de padres y madres

	Padre							Madre						
	Apoyo	Satisfacción crianza	Compromiso	Comunicación	Disciplina	Autonomía	Distribución rol	Apoyo	Satisfacción crianza	Compromiso	Comunicación	Disciplina	Autonomía	Distribución rol
Percentiles														
5	23	33	41	27	30	23	26	22	34	43	28	29	24	27
10	25	36	44	29	33	26	28	24	36	46	30	33	26	29
15	28	39	47	31	36	28	32	28	39	49	32	36	28	32
Válidos	417	417	417	417	417	417	417	475	475	472	475	473	474	475
Pérdidos	140	140	140	140	140	140	140	82	82	85	82	84	83	82

Estos percentiles dividen a cada variable en cuatro rangos: el primer cuartil, que serían aquellas puntuaciones bajas, reflejando una necesitada mejoría en esa variable; el segundo cuartil, puntuaciones bajas pero que empiezan a mejorar en relación con la variable; el tercer cuartil, donde las puntuaciones son buenas y hacen referencia a un uso de dicho ámbito; y el cuarto cuartil, que refiere unas puntuaciones óptimas en relación con el uso y aplicación en las acciones hacia sus hijos e hijas.

Por otro lado, los resultados obtenidos en el siguiente paso de clasificación de los progenitores en diferentes tipologías en función de las puntuaciones medias

obtenidas en las diferentes variables, dieron lugar a la formación de clúster diversos: de 3 grupos, de 4, de 5 y de 6. Finalmente, se optó por la categorización de 3 grupos de padres y madres debido a la significatividad del número de casos para cada grupo conglomerado. Las puntuaciones finales de los conglomerados se representan en la siguiente tabla:

Tabla 2
Centro finales de los conglomerados

	Conglomerado		
	1	2	3
Apoyo padre	23	27	27
Satisfacción crianza padre	32	38	37
Compromiso padre	41	46	47
Comunicación padre	27	30	31
Disciplina padre	30	36	34
Autonomía padre	24	27	26
Distribución de rol padre	26	30	30
Apoyo madre	22	23	28
Satisfacción crianza madre	33	36	38
Compromiso madre	43	45	49
Comunicación madre	29	29	32
Disciplina madre	30	32	37
Autonomía madre	24	26	28
Distribución de rol madre	27	29	32

Conglomerado 1: denominado **negligentes**, donde todas las puntuaciones de las variables de los centros finales del conglomerado se encuentran por debajo del primer cuartil, exceptuando la autonomía del padre, la comunicación de la madre y la disciplina de la madre. Cabe mencionar que éstas son las únicas variables del grupo que sobrepasan el primer cuartil, pero haciéndolo solamente en un punto.

Este grupo de padres y madres se caracterizan por tener un bajo control y una baja implicación en las relaciones con sus hijos e hijas. No suponen ningún apoyo ni referente para éstos, ya que no transmiten conductas emocionales positivas ni llevan

a cabo ninguna estrategia de resolución de los problemas y conflictos que puedan surgir en la crianza de sus hijos e hijas. La comunicación es bastante escasa, aunque con la madre sí que hay algo más de fluidez, aunque tampoco refuerzan las conductas positivas cuando se da el caso. Se alude en este grupo a aquellos progenitores que Baumrind denominó como negligentes.

Conglomerado 2: llamado **democrático inconsistente**, en el cual las puntuaciones de los centros finales del conglomerado se encuentran en torno al segundo cuartil de los descriptivos de las variables. Podemos señalar un apoyo importante del padre, un gran compromiso de éste, una disciplina alta por parte del padre. Aunque, también podemos reseñar que las puntuaciones de la madre son ligeramente inferiores con respecto a las del padre, aunque la comunicación con la madre es la misma que en el grupo 1.

Este grupo de progenitores, en conjunto, mantienen una relación con sus hijos e hijas en la que se ejerce de manera escasa, tanto el control como el afecto. Sin embargo, se observa unas puntuaciones de las variables más altas en el género masculino de los tutores de los sujetos, por lo tanto, en este grupo, los padres suponen un mayor apoyo que las madres, las cuales obtienen unas puntuaciones menores en dichas variables, aunque no significan que éstas sean negligentes, pueden obtener mayor valoración. Los valores transmitidos, como cómputo global de las relaciones paternofiliales y maternofiliales, son interiorizados por los niños y niñas ya que, aunque a veces haya disparidad, se siguen unas estrategias comunes para la resolución de conflictos y unas vías de comunicación buenas.

Conglomerado 3: calificado como **democrático**. La mayoría de las puntuaciones finales del conglomerado se encuentran en torno al tercer cuartil respecto de las variables estudiadas. Cabe mencionar que la disciplina del padre y la autonomía del mismo tienen puntuaciones menores respecto del grupo anterior, aunque tampoco presentan un problema porque son bastante elevadas.

Dentro de esta categoría se encuentran los padres y madres, denominados por diversos autores, democráticos. Aquellos que mantienen una relación excelente con sus hijos e hijas, un alto grado de exigencia y de afecto y que ejecutan sus prácticas educativas en base al diálogo y con una gran capacidad argumentativa. Las conductas no deseadas son señaladas para su modificación, orientando y estableciendo canales de comunicación para hacer cumplir las normas familiares, basadas en las conductas

socialmente aceptadas. Del mismo modo, potencian y valoran la autonomía y la capacidad de resolución de problemas por parte de los infantes.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El presente estudio describía las principales características demográficas de los padres y madres, así como de sus hijos, y los factores que componen el estilo de crianza tanto de los padres como de las madres desde la perspectiva del PCRI. Así mismo se pretendía construir una tipología de estilos parentales basada en tres dimensiones mediante la utilización de un análisis de clúster o conglomerados que agrupe a los padres y madres en función de su semejanza en dichas dimensiones.

En lo relativo al estilo educativo parental cabe mencionar que la unidad familiar no tiene por qué conformar un grupo uniforme respecto del estilo de crianza, es decir, como se puede observar en el apartado de resultados, el conglomerado número 2 está formado por un padre más democrático y una madre algo más negligente o pasiva en lo que a la preparación para la sociedad de sus hijos e hijas se refiere. Extrayendo de los resultados obtenidos, es un grupo que está caracterizado por unos valores de las puntuaciones siempre en una tesitura media, lo que se traduce en una buena crianza pero que puede mejorar en diversos aspectos como la comunicación con la madre o la disciplina de ésta. Del mismo modo, aunque la autonomía y la comunicación del padre tienen buenos valores, se podrían mejorar. Estos resultados coinciden con autores como Baumrind (1991), que señalan que los progenitores deben mostrar altos niveles de comunicación en la relación con sus hijos, características del estilo democrático, considerado el más adecuado para educar a los hijos.

En cuanto a la relación de los conglomerados, establecidos por el número significativo de participantes, se pueden relacionar dichos grupos, en primer lugar, con algunas variables categóricas del PCRI, de lo que se puede extraer que los padres y madres de los tres conglomerados pasan mucho tiempo con sus hijos e hijas, lo que no se relaciona con una mejor valoración del estilo educativo parental. Esto puede ser debido a que no tiene que ser tanto tiempo pasado con los niños y niñas, sino un tiempo de calidad en el que se preste atención, cariño y haya unos buenos canales de comunicación bidireccional, es decir, tanto en el sentido padre-hijo como al contrario. En cuanto a altos niveles de comunicación y afecto en la relación de los progenitores con sus hijos, se puede decir que comportamientos positivos y

característicos del estilo educativo parental democrático (Baumrind, 1991; Jorge y González, 2017).

A pesar de los resultados obtenidos, un punto a mejorar podría ser el tamaño de la muestra para poder establecer tipologías de progenitores donde cada conglomerado estuviera compuesto por más sujetos.

Los resultados obtenidos en esta investigación pueden ser de un gran valor para la sociedad en la que vivimos, ya que en el modelo predictivo que se ha querido valorar, muestra como los diferentes estilos educativos parentales, y en definitiva las acciones y conductas de los progenitores para con sus hijos e hijas, afectan y repercuten como consecuencia del estilo de crianza empleado por los padres y madres.

5. REFERENCIAS

- Baumrind, D. (1966). Effects of authoritative parental control on child behavior. *Child Development*, 37(4), 887–907. <https://doi.org/10.2307/1126611>
- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology*, 4, 1–103. <https://doi.org/10.1037/h0030372>
- Baumrind, D. (1991). Parenting styles and adolescent development. En J. Brooks-Gun, R. Lerner y A. C. Petersen (Eds.), *The Encyclopedia of Adolescence* (pp. 746-758). Garland.
- Baumrind, D. (2012). Differentiating between confrontive and coercive kinds of parental power-assertive disciplinary practices. *Human Development*, 55(2), 35-51. <https://doi.org/10.1159/000337962>
- Gerard, A. (1994). Parent-Child Relationship Inventory: Manual. Western Psychological Services.
- Jorge, E., y González, M. C. (2017). Estilos de crianza parental: Una revisión teórica. *Informes Psicológicos*, 17(2), 39-66. <https://doi.org/10.18566/infpsic.v17n2a02>
- Lewis, C. C. (1981). The effects of parental firm control: A reinterpretation of findings. *Psychological Bulletin*, 90(3), 547–563. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.90.3.547>
- Maccoby, E. E., y Martin, J. A. (1983). Socialización in the context of the family: Parentchild interaction. En P. H. Mussen y E. M. Hetherington (Eds.), *Handbook of child psychology: Vol. 4. Socialization, personality and social development* (4ª ed., pp. 1-101). Wiley.

Roa, L., y Del Barrio, V. (2001). Adaptación al Cuestionario de Crianza Parental (PCRIM) a población española. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 33(3), 329-341.

Steinberg, L. (2001). We know some things: Parent-adolescent relationships in retrospect and prospect. *Journal of Research on Adolescence*, 11, 1-19.
<https://doi.org/10.1111/1532-7795.00001>

ACTITUDES HACIA LA SEXUALIDAD DE LOS ADOLESCENTES CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL

Beatriz Aguilar Yamuza

Universidad de Córdoba

Antonio Félix Raya Trenas

Universidad de Córdoba

1. INTRODUCCIÓN

Actualmente, se podría afirmar que nos encontramos en el mejor momento en cuanto a lo que se refiere a actitudes y normalización, en relación a la discapacidad por parte de la sociedad. España en concreto, ha sido uno de los países que más ha ido evolucionando y las limitaciones que existían se han convertido en igualdad de oportunidades, pues se han eliminado muchas barreras que impedían el avance. Un claro ejemplo de ello se puede ver en los centros escolares, donde la inclusión está cada vez más consolidada y los niños y niñas se muestran cómodos y con total desenvolvimiento con sus compañeros y compañeras; aunque es cierto que, tal y como afirman Gil-Llario et al. (2018), aún queda mucho trabajo por hacer, sobre todo en asuntos como la inclusión laboral o la sexualidad.

La sexualidad se puede expresar y experimentar de múltiples maneras, según argumentan Medina-Rico et al. (2018), a través del pensamiento, actitudes, prácticas, deseos, etc. Tal y como expresan Yau et al. (2009), esto se manifiesta de igual forma en todas las personas; es por ello que esta necesidad tendría que ser atendida igual que cualquier otra, por lo que debería estar al alcance de todos. Esto se puede conseguir mediante la educación sexual, considerándose fundamental el apoyo familiar. De acuerdo con lo que señalan Nicola et al. (2020), de esta manera, las personas con discapacidad intelectual sentirían una mayor confianza, seguridad e independencia a la hora de desarrollar su sexualidad.

Por otro lado, estudios como el de Ditchman et al. (2017), asociaban a las mujeres una actitud más positiva hacia la sexualidad, al igual que en la investigación de Morell et al. (2020), en el que se compararon los resultados según el género de los profesionales. En este último se observaba que las mujeres mostraban actitudes ligeramente más liberales en relación a los hombres, aunque en este caso no se recogieron diferencias estadísticamente significativas. En lo que respecta al nivel de estudios de los participantes, los resultados de investigaciones como la de Saxe y

Flanagan (2014), mostraron diferencias en cuanto al nivel de estudios de los participantes, los cuales revelaron que los sujetos con estudios superiores tenían pensamientos más liberales.

Como se ha podido observar en la literatura científica, las investigaciones que se han llevado a cabo estableciendo una comparación entre las actitudes de las personas con y sin familiares con discapacidad intelectual hacia la sexualidad de estos, no son suficientes dada la cantidad de prejuicios, mitos y creencias equivocadas que perduran acerca de la temática abordada. Esto, hizo que surgiese la necesidad de investigar las actitudes que desarrollaban los andaluces y andaluzas sobre la sexualidad hacia el colectivo anteriormente mencionado. Por lo tanto, el objetivo de la presente investigación consiste en establecer una comparación y analizar las diferencias hacia las actitudes sobre la sexualidad de los sujetos con discapacidad intelectual, entre personas con y sin familiares con este tipo de discapacidad, dentro de la comunidad autónoma de Andalucía. Además, también se pretende contemplar si las variables socio-demográficas recogidas en el presente estudio tales como: la edad, el género y el nivel de estudio superado, ejercen un papel diferenciador respecto a las actitudes acerca de la sexualidad de las personas con discapacidad intelectual.

2. MÉTODO

2.1. Participantes

Se seleccionó una muestra compuesta por 272 personas, de las cuales el 54.8% eran mujeres (n=149) y el 45.2% hombres (n=123) de la comunidad autónoma de Andalucía, cuyas edades oscilaban entre los 16 y 60 años (M = 36.35 y DT = 11.66) a las cuales se les aplicó el cuestionario para conocer las actitudes que presentaban hacia la sexualidad del colectivo con discapacidad intelectual. En este sentido, se crearon dos grupos definidos según tuvieran o no algún familiar o familiares con discapacidad intelectual. Un primer grupo formado por el 68.4% de los participantes (n=186), que eran los sujetos que no tenían familiares con discapacidad intelectual y el 31.6% (n=86) que eran las personas con familiares con discapacidad intelectual. En cuanto a la situación laboral actual de los sujetos, el 34.9% (n=95) trabajaban a tiempo completo, el 20.2% (n=55) eran estudiantes, 14.3 % (n=39) eran empleados a medio tiempo, 13.2% (n=36) se encontraban en situación de desempleo, el 11% (n=30) eran autónomos, el 4.8 % (n=13) eran trabajadores por temporada y el 1.5% (n=4) eran jubilados.

2.2. Instrumentos

Se ha empleado como instrumento principal la escala Attitudes to Sexuality Questionnaire (Individuals with an Intellectual Disability) (ASQ-ID) de Cuskelly y Bryde (2004), el cual sufrió ciertas modificaciones por Cuskelly y Gilmore (2007). Dicho instrumento no ha sido aún validado en una muestra española, sino que los autores utilizaron para ello la población australiana, por lo que se ha realizado una traducción sobre cada uno de los 34 ítems del inglés al español.

Además, cabe destacar que previamente al cuestionario, los participantes debían contestar una serie de preguntas para recoger un conjunto de datos socio-demográficos del tipo género, edad y nivel de estudio, así como un epígrafe en el que el sujeto debía contestar si tenía o no relación con algún adolescente con discapacidad intelectual, especificando en caso afirmativo el parentesco que les unía con ellos.

2.3. Procedimiento

Tras la aprobación del Comité de Ética en la Investigación de la Universidad de Córdoba (España), que certificó que el proyecto respeta los principios establecidos por las declaraciones internacionales y la legislación específica, se informó a los participantes sobre el anonimato de sus respuestas antes de la respectiva aplicación y por supuesto, su colaboración en el estudio era totalmente confidencial y voluntaria.

La aplicación del cuestionario fue llevada a cabo de manera anónima, personal e individual a través de la plataforma online “Google Forms”. De esta manera, la difusión del mismo fue mediante las redes sociales. El plazo para la realización del cuestionario fue seis meses aproximadamente. La entrega de la encuesta completa fue estimada como el consentimiento informado. Una vez concluida la aplicación y corrección de los instrumentos se realizó el procesamiento de los resultados, finalización con los análisis.

2.4. Análisis de datos

El presente estudio trata de un estudio con diseño ex post facto prospectivo transversal, en el que, en primer lugar, se llevaron a cabo análisis estadísticos descriptivos, a través de los cuales se obtuvieron las diferentes puntuaciones medias de cada grupo en cada una de las variables del estudio. Posteriormente, para analizar

las variables socio-demográficas recogidas, se calcularon las diferencias de los grupos del estudio mediante ANOVA, cuyos resultados reflejaron si estos mostraban o no diferencias estadísticamente significativas. También se realizó una prueba estadística paramétrica correlación de Pearson para estudiar cómo se comportaba la edad con respecto a las ocho variables principales del estudio mencionadas anteriormente.

Entre todos los participantes se crearon dos grupos: por un lado las personas que tuvieran algún familiar con discapacidad intelectual y por otro lado, aquellas personas que no tenían ningún tipo de parentesco con sujetos con discapacidad intelectual. Las variables del estudio fueron: sentimientos sexuales, educación sexual, la masturbación, relaciones personales, relaciones sexuales, la esterilización, el matrimonio y la paternidad. Estas fueron estudiadas teniendo en cuenta datos socio-demográficos tales como el género, la edad y el estado civil, y si tenían o no parentesco con alguna persona con discapacidad intelectual.

Para el estudio de los datos recogidos mediante el cuestionario anteriormente citado, se empleó el programa estadístico SPSS en su versión 25.

3. RESULTADOS

En primer lugar, atendiendo al objetivo principal del presente estudio, se calcularon las medias de las diferentes variables en función a los dos grupos de participantes: sujetos con y sin familiares con discapacidad intelectual.

Es necesario tener en cuenta que las puntuaciones aportadas por cada uno de los participantes en el cuestionario han sido codificadas de tal forma que aquellas personas con puntuaciones más altas en el mismo, se corresponden con una actitud más favorable hacia la sexualidad de las personas con discapacidad intelectual, mientras que aquellos sujetos que puntuaban más bajo, presentaban un pensamiento más cerrado y por lo tanto una actitud más reticente hacia la sexualidad del colectivo mencionado.

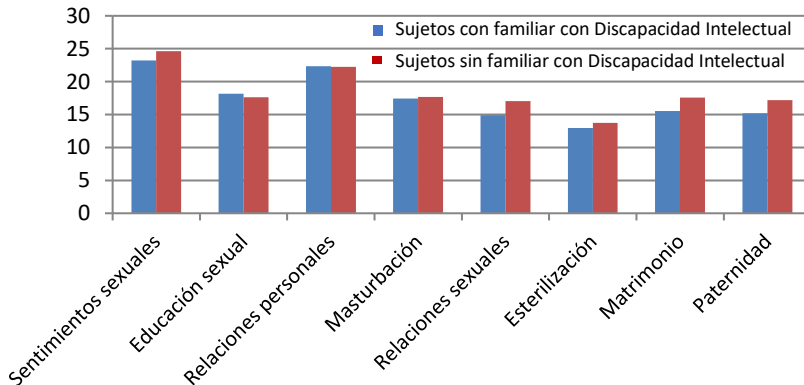
Las variables que mostraron diferencias estadísticamente significativas fueron las relaciones sexuales ($F=15.13$, $p<.01$), el matrimonio ($F=12.98$, $p<.01$), la paternidad ($F=11.62$, $p<.01$) y los sentimientos sexuales ($F=3.97$, $p=.047$), tal y como se puede observar en la Figura 1, siendo superiores las puntuaciones en el grupo de personas sin familiares con discapacidad intelectual. Esto mismo ocurre en las puntuaciones

de las variables de sentimientos sexuales y esterilización, aunque las diferencias no llegan a ser significativas.

Sin embargo, en los ítems relacionados con la educación sexual, ocurría lo contrario; eran las personas con familiares con discapacidad intelectual las que puntuaban por encima de aquellos participantes sin familiares con discapacidad intelectual, aunque las diferencias tampoco fueron significativas. Por otro lado, las medias de las relaciones personales y la masturbación no presentaron grandes diferencias entre ambos grupos.

Figura 1

Puntuaciones medias hacia la sexualidad de los sujetos con y sin familiar con discapacidad intelectual.

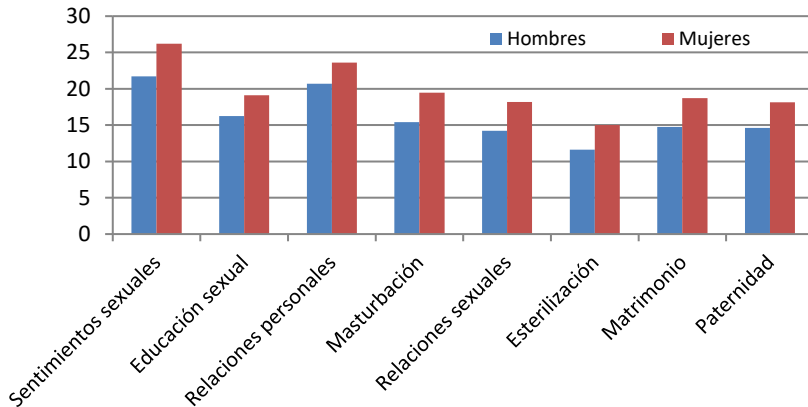


A

continuación, se compararon las medias de las variables del estudio en función al género de los participantes, mostrando todas ellas diferencias estadísticamente significativas a favor de las mujeres; sentimientos sexuales ($F=52.30$, $p<.01$), educación sexual ($F=42.61$, $p<.01$), la masturbación ($F=71.92$, $p<.01$), relaciones personales ($F=29.76$, $p<.01$), relaciones sexuales ($F=69.08$, $p<.01$), la esterilización ($F=78.93$, $p<.01$), el matrimonio ($F=63.41$, $p<.01$) y la paternidad ($F=46.66$, $p<.01$), tal y como se refleja en la Figura 2.

Figura 2

Puntuaciones medias de los encuestados hacia la sexualidad de las personas con discapacidad intelectual según su género.



Atendiendo a la edad de los sujetos del estudio, tal y como se observa en la tabla 1, todas las variables excepto la educación sexual, son estadísticamente significativas y correlacionan negativamente con la edad; al tratarse de una relación inversa, los resultados indican que, a mayor edad, menor puntuación de media por parte de los participantes encuestados.

Tabla 1

Correlación entre la edad de los participantes y las variables del estudio.

	Edad	
	Correlación de Pearson	Sig. (bilateral)
Sentimientos Sexuales	-3.43	0.000
Educación Sexual	-0.113	0.063
Masturbación	-.203	0.001
Relaciones Personales	-.200	0.001
Relaciones Sexuales	-.388	0.000
Esterilización	-.374	0.000
Paternidad	-.446	0.000
Matrimonio	-.392	0.000

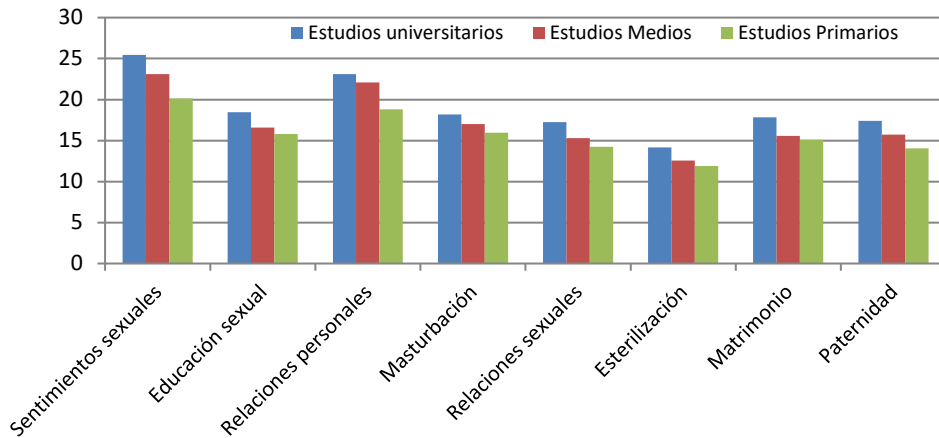
**p < .01.

En relación al nivel de estudio, se establecieron tres categorías: personas con títulos universitarios, sujetos con estudios medios (bachillerato/FP, grado superior y grado medio) y un último grupo en el que se engloban todos los participantes con estudios primarios o inacabados. En este sentido, tal y como se observa en la figura 3, todas las variables como los sentimientos sexuales ($F=17.04$, $p<.01$), la educación sexual

($F=7.24$, $p<.01$), la masturbación ($F=4.71$, $p<.01$), las relaciones personales ($F=14.18$, $p<.01$), las relaciones sexuales ($F=10.05$, $p<.01$), la esterilización ($F=9.48$, $p<.01$), el matrimonio ($F=10.04$, $p<.01$) y la paternidad ($F=10.01$, $p<.01$) revelaban diferencias estadísticamente significativas a favor de los participantes con alguna titulación universitaria, seguida de los sujetos con estudios medios.

Figura 3

Puntuaciones medias de los participantes hacia la sexualidad de las personas con discapacidad intelectual según su nivel de estudio



4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El presente estudio analizaba una comparación y análisis de las diferencias hacia las actitudes sobre la sexualidad de los sujetos con discapacidad intelectual, entre personas con y sin familiares con algún tipo de discapacidad intelectual, dentro de la comunidad autónoma de Andalucía. Por otro lado, también se pretendía contemplar si las variables socio-demográficas recogidas en el presente estudio tales como: la edad, el género y el nivel de estudio superado, ejercen un papel diferenciador respecto a las actitudes acerca de la sexualidad de las personas con discapacidad intelectual.

Con lo que respecta al primer objetivo planteado, los resultados mostraron que las personas sin familiares con discapacidad intelectual presentan una actitud más abierta o un pensamiento más liberal hacia las relaciones sexuales, el matrimonio, la paternidad, los sentimientos sexuales y la esterilización vinculado con el colectivo estudiado. Dichas actitudes coinciden con los resultados recogidos en la

investigación llevada a cabo por Morell et al. (2020), en la que los sujetos con familiar o familiares con discapacidad intelectual, manifestaban una actitud menos abierta que el resto de participantes.

En relación al segundo objetivo, si tenemos en cuenta el género de los participantes, se observa que las mujeres presentan puntuaciones más altas con respecto al género masculino, es decir, muestran actitudes más favorables en cuanto a la sexualidad del colectivo estudiado. Los resultados recogidos en los estudios de Ditchman et al. (2017) y en el de Morell et al. (2020), van en consonancia con los obtenidos en la presente investigación. En cuanto a los resultados relacionados con la edad de los encuestados, cabe destacar que existe cierta tendencia por parte de la población mayor a desarrollar una actitud menos favorable o más cerrada en comparación con los participantes más jóvenes hacia la sexualidad de las personas con discapacidad intelectual. Por último, en lo referente al nivel de estudios, los resultados fueron muy similares a los recogidos por Saxe y Flanagan (2014), donde eran los participantes con alguna titulación universitaria los que presentaban medias superiores frente a los sujetos con estudios medios y básicos. Estos datos nos revelaban que son las personas con estudios universitarios los que desarrollaban una actitud más positiva hacia los intereses relacionados con la sexualidad de los individuos con discapacidad intelectual en relación a los individuos con estudios medios y primarios.

A pesar de los resultados obtenidos, una de las limitaciones del estudio se debe al reducido tamaño de la muestra, la metodología empleada para reclutar a los participantes dificultó dicho proceso, pues al no ser una herramienta que precise la presencia del encuestador, los sujetos podían aceptar o no participar en el estudio. Por otro lado, cabe destacar que dicha muestra por el momento no podía ser considerada representativa de la comunidad autónoma de Andalucía. A pesar de haber conseguido encuestar a un buen número de sujetos, queda pendiente una ampliación de la muestra para la continuación del estudio. Otro de los condicionantes de la presente investigación lo encontramos en el propio instrumento utilizado, dado que al tratarse de cuestiones tan concretas y cerradas, las respuestas tipo likert pueden ser consideradas algo ambiguas o subjetivas.

Finalmente, cabe destacar la importancia de seguir investigando en dicha área, dada las escasas investigaciones relacionadas con temas como el matrimonio, la paternidad, la esterilización y en general sobre temas de sexualidad por parte de sujetos con discapacidad intelectual. Además, se considera necesario formar a la

población general en dichos temas, ya que en las actitudes de la sociedad se refleja la aceptabilidad, tolerancia y conciencia hacia el colectivo mencionado.

5. REFERENCIAS

Cuskelly, M., y Bryde, R. (2004). Attitudes towards the sexuality of adults with an intellectual disability: Parents, support staff, and a community sample. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 29(3), 255–264. <https://doi.org/10.1080/13668250412331285136>

Cuskelly, M., y Gilmore, L. (2007). Attitudes to Sexuality Questionnaire (Individuals with an Intellectual Disability): Scale development and community norms. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 32(3), 214-221. <https://doi.org/10.1080/13668250701549450>

Ditchman, N., Easton, A. B., Batchos, E., Rafajko, S., y Shah, N. (2017). The impact of culture on attitudes toward the sexuality of people with intellectual disabilities. *Sexuality and Disability*, 35(2), 245–260. <https://doi.org/10.1007/s11195-017-9484-x>

Gil-Llario, M. D., Morell-Mengual, V., Ballester-Arnal, R., y Díaz-Rodríguez, I. (2018). The experience of sexuality in adults with intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research: JIDR*, 62(1), 72–80. <https://doi.org/10.1111/jir.12455>

Medina-Rico, M., López-Ramos, H., y Quiñones, A. (2018). Sexuality in People with intellectual Disability: Review of Literature. *Sexuality and Disability* 36, 231-248. <https://doi.org/10.1007/s11195-017-9508-6>

Morell Mengual, V., Gil Llario, M. D., Fernández García, O., Gil Juliá, B., y Nicola, Y. (2020). ¿Hay diferencias entre las actitudes hacia la conducta sexual que tienen las personas con discapacidad intelectual y las de los profesionales que trabajan con ellos? *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 71-82. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2020.n1.v2.1822>

Nicola Piris, Y., Gil Llario, M. D., Morell Mengual, V., y Fernández García, O. (2020). Actitudes hacia la sexualidad de las personas con discapacidad intelectual: ¿difiere la población general de las propias personas con discapacidad intelectual?. *Revista INFAD De Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology.*, 2(1), 83–92. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2020.n1.v2.1811>

Saxe, A., y Flanagan, T. (2014). Factors That Impact Support Workers' Perceptions of the Sexuality of Adults with Developmental Disabilities: A Quantitative Analysis. *Sexuality and Disability*, 32(1), 45–63. <https://doi.org/10.1007/s11195-013-9314-8>

Yau, M. K.-s., Ng, G. S-m., Lau, D. Y.-k., Chan, K. S. y Chan, J. S.-k. (2009). Exploring sexuality and sexual concerns of adult persons with intellectual disability in a cultural context. *British Journal of Developmental Disabilities*, 55(109,Pt2), 97–108. <https://doi.org/10.1179/096979509799103089>

UNA PRIMERA APROXIMACIÓN A LA ESCUELA RURAL EN LA FORMACIÓN DOCENTE INICIAL

Virginia Domingo Cebrián

Universidad de Zaragoza

1. INTRODUCCIÓN

La escuela rural es el lugar de trabajo habitual durante los primeros años de desarrollo profesional del maestro. Por ello, se considera necesario que a lo largo de su formación universitaria inicial conozca la organización, estructura y funcionamiento de este tipo de centros. Como señalan numerosos autores (Álvarez et al., 2020; Domingo y Lorenzo, 2019; Domingo y Boix, 2019) posee una idiosincrasia propia y un importante potencial educativo, que quedará supeditado al buen hacer de los profesionales que trabajen en ella.

En el presente capítulo se muestra una experiencia llevada a cabo con estudiantes de primer curso del Grado en Magisterio de Educación Primaria de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de Teruel (Universidad de Zaragoza), en la asignatura La escuela como espacio educativo. A través de un pretest y un postest se valora la inmersión realizada en la temática de la escuela rural.

1.1. La escuela rural

La escuela rural es, en líneas generales y pese al interés de parte de la investigación académica y de ciertas políticas públicas, una gran desconocida.

A nivel político-legislativo, en numerosas ocasiones, la escuela rural ha sido relegada a la última de la fila dentro del sistema educativo, abocándola así a su desaparición. Un claro ejemplo lo encontramos en la Ley Orgánica General de Educación y Financiación de la Reforma Educativa (LGE) de 1970, donde se establecieron una serie de requisitos, como la especialización del profesorado, nuevas infraestructuras, etc. (Carmena y Regidor, 1984), que desde las pequeñas escuelas rurales eran imposibles de cumplir. Se inició así una política concentradora de la que surgieron dos tipos de centros: las concentraciones escolares y las escuelas hogar. En Aragón, se pusieron en funcionamiento en la década de los setenta del siglo XX y se crearon 64 centros que agrupaban a 6.346 alumnos procedentes de 775 localidades (Garcés, 1983).

Posteriormente, los años ochenta fueron especialmente fértiles en cuanto a pedagogía y didáctica rural (Berlanga, 2003): se publicó el Real Decreto 1174/83, de 27 de abril, sobre Educación Compensatoria y se dieron medios y recursos extraordinarios adicionales para tratar desigualmente a los que eran socialmente desiguales con aspiración a la igualdad de resultados en la educación obligatoria. Son especialmente significativas dos experiencias. Por un lado, el Colectivo de Campos de Castilla en el Valle de Amblés (Ávila), en el que nueve pequeñas escuelas no cerraron sus puertas y decidieron funcionar como un centro educativo único. De este modo, se mantenía a los alumnos en sus hogares y los profesores se desplazaban por las diferentes localidades. Se logró así encontrar una modalidad alternativa a la concentración escolar, antecedente de los Colegios Rurales Agrupados (CRA). En 1986 se publicó el Real Decreto 2731/1986, de 24 de diciembre, sobre constitución de Colegios Rurales Agrupados de Educación General Básica, que se han consolidado plenamente en todo medio rural español tras su extensión y creación con la finalidad, según su artículo 1.1, de “mejorar las condiciones y calidad de la enseñanza en las zonas rurales”.

Y por otro, los Centros Rurales de Innovación Educativa de Teruel (CRIET) que surgieron con el objetivo básico de posibilitar a los alumnos de las pequeñas escuelas rurales turolenses unas condiciones educativas que les posibilitarán una situación de igualdad respecto al resto de compañeros que desarrollaban su vida escolar en circunstancias más favorables (Roche, 1993). En 1996 se publicó la Orden de 29 de abril de creación y funcionamiento de los Centros Rurales de Innovación Educativa en la que se destaca “la contribución a la mejora del proceso de evolución personal y de socialización de los alumnos y alumnas del ámbito rural (...) y el apoyo al desarrollo del currículo escolar”.

En la actualidad, se mantiene en el medio rural el tándem CRA-CRIE, que puede ser eficaz siempre y cuando se cuente con una dotación de recursos económicos y humanos adecuados (Domingo y Nolasco, 2020).

1.2. La formación docente inicial

Si realizamos una búsqueda en la investigación española realizada en educación en el medio rural, nos encontramos con un escaso número de estudios, sobre todo si la comparamos con otros contextos y temas. Pero si centramos la pesquisa en la formación docente todavía se ve más limitada. Además, hay algunas investigaciones que se enmarcan en la formación docente con maestros que ya están en activo

(Matías y Vigo, 2020) donde generalizan la idea de que los maestros aprenden día a día, a través de ensayo–error. Si nos ajustamos a formación inicial docente hallamos un exiguo número de investigaciones (Boix y Buscá, 2020) donde ponen de manifiesto que, a pesar de la trayectoria del modelo CRA en España, la teoría y la práctica están desconectadas y continúa siendo el modelo de la escuela urbana el que se estudia en las Facultades. De ahí que los planes de estudios de Grado de Maestro de numerosas facultades sigan sin ser sensibles a la realidad específica del medio rural, muy predominante en numerosas comunidades autónomas españolas.

La Universidad de Zaragoza, lugar donde se desarrolla la experiencia que a continuación se presenta, es la universidad española que ofrece la más amplia oferta -que aún así es bastante limitada- de asignaturas relacionadas con la educación en el medio rural. Dentro de la formación básica del Grado en Magisterio de Educación Primaria encontramos las asignaturas *La escuela como espacio educativo* y *Didáctica General y currículum* de primer curso, que establecen en sus guías docentes el trabajo y conocimiento de *la estructura y desarrollo legislativo en sus diferentes contextos (urbano y rural)* y *la especificidad de la escuela rural en los procesos de enseñanza-aprendizaje en las aulas multigrado*. Además, desde el curso 2021-2022 se pueden cursar dos asignaturas optativas específicas: *El contexto de la educación en territorios rurales* y *El proceso de enseñanza en la escuela multigrado*.

2. METODOLOGÍA

Se trata de una experiencia de enfoque cuantitativo, a través de un diseño de encuesta que utiliza el cuestionario como medio para recoger los datos en dos momentos diferentes (*pretest* y *postest*) sobre la temática de escuela rural.

El cuestionario inicial (*pretest*) se compone de 11 preguntas de respuestas cerradas y/o abiertas y el cuestionario final (*postest*) queda conformado por 14 preguntas de respuestas cerradas y/o abiertas incluyendo aquí las 11 iniciales.

Los objetivos que se establecen son:

- Conocer los conocimientos previos que tienen los estudiantes sobre la escuela rural.
- Analizar y valorar los conocimientos sobre la escuela rural tras la implementación de una serie de actuaciones.

Para la muestra, se realiza un muestreo intencionado y no probabilístico. Todos los participantes son estudiantes de la asignatura de *La escuela como espacio educativo* del primer curso del Grado en Magisterio de Educación Primaria de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de Teruel (Universidad de Zaragoza). Son 120 participantes, 70 son mujeres y 50 son hombres. Sus edades oscilan entre los 18 y 22 años.

El análisis se realiza siguiendo los ítems del cuestionario, estableciendo por un lado los resultados del *pretest* y después del *postest*, de modo que finalmente se pueda establecer si se ha dado una progresión positiva o no en cuanto a la temática trabajada.

3. RESULTADOS

En primer lugar, se muestran los resultados obtenidos en el cuestionario inicial (*pretest*).

En líneas generales, podemos afirmar que los estudiantes no conocen lo que es la escuela rural. La excepción la encontramos en aquellos que han sido alumnos de este tipo de centros, representando estos un 14% de la muestra total.

Para ello, vamos a ir desgranando cada uno de los ítems cumplimentados.

En primer lugar, se les pregunta por las siglas CRA y solamente un 14%, coincidiendo aquí los que han estudiado en ellos, ofrecen la respuesta adecuada; el resto o no contesta o da un significado erróneo sobre esas siglas. Ese 14% es el que establece alguna característica de los CRA, pues se solicitan cinco pero ninguno de ellos ha obtenido ese número.

Después se les pide que digan si saben lo que es un maestro itinerante; aquí el 96% señala que sí. Cuando se les pide que lo expliquen, se observa que el 80% tiene una idea equivocada y principalmente lo confunden con el maestro interino, es decir, aquel que no tiene plaza como funcionario fijo. Aquellos que conocen al itinerante lo describen fundamentalmente de la misma manera: *aquel maestro que imparte su materia por diferentes localidades del CRA*. Y alguno de ellos añade que son especialistas de inglés, música, educación física, etc.

A continuación, se aborda la pregunta de si saben qué es un aula multigrado; solo un 14% afirma que sí y en sus explicaciones van en una misma línea una escuela o aula donde hay alumnos de diferentes edades y niveles.

Además, se les pide que expliquen cómo será el trabajo en un CRA y es sorprendentemente el 86% afirma que tiene que ser complicado, costoso, duro... viéndose aquí una perspectiva negativa y, en cambio, ese 14% de estudiantes rurales afirman que es complejo pero que resulta muy enriquecedor y gratificante.

También se les pregunta si saben si hay CRA en Aragón; solamente el 16% señala que sí. Así mismo, se les pregunta si les gustaría hacer algún período de prácticas en este tipo de centros y solamente un 18% afirma que sí, lo cual coincide de nuevo con todos los estudiantes rurales y algunos otros que muestran curiosidad por estas escuelas.

En cuanto al CRIE, nuevamente saben lo que significan sus siglas ese 14% de estudiantes rurales, mientras que el resto no contesta a esta pregunta. Respecto a sus finalidades, los estudiantes rurales aciertan en que se trabaja fundamentalmente la convivencia, la socialización y se realizan actividades que en sus CRA por falta de recursos no pueden hacerse.

También se les pregunta de la posibilidad de realizar prácticas en los CRIE y hay un 30% de estudiantes a los que les gustaría probar. Finalmente se les pregunta si les gustaría ser maestros rurales y solamente un 20% indican que sí.

A partir de estos resultados se implementan una serie de actuaciones, a lo largo de cuatro semanas, que versan sobre la escuela rural. En primer lugar, se hace una búsqueda en el aula de lo noticias aparecidas en prensa sobre este tipo de centros y se establece un debate. Después se propone a los estudiantes que lean cuatro artículos científicos y utilizando la técnica de puzzle de Aronson se crean unas presentaciones finales. Posteriormente vienen al aula dos maestros que ejercen su labor en dos CRA de Aragón; uno de ellos es maestro tutor y el otro es maestro itinerante. Aquí cuentan su día a día en sus CRA y después se abre un turno de preguntas, de modo que los estudiantes puedan resolver las dudas que les surgan. Por último, como una tarea de síntesis, deben cumplimentar una ficha de trabajo que se basa en el visionado de un programa dedicado a la escuela rural y la audición de un podcast de estudiantes en prácticas en el medio rural.

A continuación, se muestran los resultados obtenidos en el cuestionario final (*postest*).

En la definición de las siglas CRA, el 100% de los estudiantes da la respuesta correcta. Respecto a establecer cinco características del mismo, todos los estudiantes ofrecen una amplia respuesta, como muestran los siguientes ejemplos:

- *Diferentes edades, grupos reducidos, distintas localidades, reuniones de los maestros comunes semanales, maestros itinerantes,*
- *Alumnos de distintas edades mezclados en una clase, se trata de un centro que acoge a diferentes localidades y hay una sede central, suele tener horarios flexibles, hay un único Equipo Directivo, hay maestros itinerantes que se mueven por todo el CRA para dar sus clases.*
- *Son centros innovadores, utilizan su entorno natural, social y cultural, se trabaja de manera cooperativa, el maestro da una atención individualizada y conoce perfectamente a su alumnado, se crearon para compensar desigualdades.*
- Respecto al maestro itinerante, el 100% afirma que sabe lo que es y en el espacio que se les ofrece para explicarlo sus respuestas muestran, esta vez sí, tener una idea acertada, como por ejemplo:
- *Es el maestro que se mueve por las localidades del CRA para impartir su especialidad como educación física, música, religión, etc.*
- *Maestro que desarrolla su tarea en diferentes pueblos del CRA y que en su coche recorre todas las carreteras de ese CRA.*
- En cuanto al aula multigrado, todos señalan que saben lo que es y en el espacio de explicación aciertan con sus respuestas. A modo de ejemplo:
- *Un aula donde asisten alumnos y alumnas de diferentes edades y niveles.*
- *Un aula en la que conviven y aprenden alumnos de varias edades y cursos.*
- *En una misma aula podemos encontrar estudiantes de 1º y de 2º de primaria.*

Después deben explicar cómo será la labor en un CRA y en sus respuestas reflejan cierta complejidad para el maestro, pero también reconocen que puede ser un reto para el día a día del docente y que le permitirá crecer como profesionales. Algunas de sus afirmaciones son:

- *Creo que complejo pero bonito a la vez, ya que se trata de una pequeña familia y también se ayudan entre ellos. Por ejemplo: los alumnos más mayores ayudan*

a los pequeños y en las explicaciones del maestro pueden repasar o ampliar los contenidos.

- *La labor docente en un CRA es innovar con los estudiantes. Estos serán los protagonistas del día a día. El maestro debe controlar espacios y tiempos, lo cual le permite dar una atención individualizada. Además, siempre tiene a las familias dispuestas a colaborar, por ejemplo, en las salidas al entorno.*
- *El pasar por un CRA tiene que ser muy enriquecedor para el maestro, ya que aquí se suelen emplear metodologías más activas y se establecen relaciones más cercanas con las familias y con el territorio.*

Todos los estudiantes responden afirmativamente a la pregunta de si saben si hay CRA en Aragón.

A la posibilidad de realizar sus prácticas escolares en un CRA, un 90% responde afirmativamente y en sus motivos aluden a que la mayoría de ellos han descubierto este tipo de centros, que les gusta la forma de trabajar en ellos, son conscientes de que puede ser su primer destino como maestros, etc.

Respecto al CRIE, todos saben lo que significan esas siglas y reconocen sus finalidades fundamentales. Además, un 60% está interesado en realizar prácticas escolares en ellos.

En un futuro, el 70% se ve como maestro rural.

El 100% reconoce que las actuaciones llevadas en clase les han permitido conocer y profundizar en la escuela rural y a un 86% les gustaría seguir formándose en esta temática.

A la vista de los resultados expuestos se puede afirmar que existe una progresión positiva en cuanto a la materia de escuela rural. Este será el punto de partida para seguir trabajando y profundizando a lo largo de la carrera.

4. CONCLUSIONES

Los futuros maestros deben conocer todas las tipologías de escuelas donde puedan desarrollar su labor. La escuela rural es una de ellas y, como se ha podido ver a lo largo de todo el capítulo, es la gran desconocida. Por eso es importante que en los

planes de estudio se incida en ella y se incluya en las asignaturas relacionadas con la organización, el funcionamiento y la didáctica. Apostemos por formar maestros que sepan desenvolverse en este medio y sean garantes de una calidad educativa.

5. REFERENCIAS

- Álvarez, C.; García, F.J. y Pozuelos, F.J. (2020). Posibilidades, limitaciones y demandas de los centros educativos del medio rural en el norte y sur de España contemplados desde la dirección escolar. *Perfiles Educativos*, 42, 94-106.
- Berlangua, S. (2003) Educación en el medio rural: análisis, perspectivas y propuestas. Mira
- Boix, R. y Buscá, F. (2020). Competencias del Profesorado de la Escuela Rural Catalana para Abordar la Dimensión Territorial en el Aula Multigrado. *REICE*, 18(2), 115–133. <https://doi.org/10.15366/reice2020.18.2.006>
- Carmena, G. y Regidor, J. (1984). *La escuela en el medio rural*. MEC
- Domingo, V. y Lorenzo, J. (2019) De las concentraciones escolares a la organización del modelo CRA-CRIE. Una aproximación a la realidad de la escuela rural aragonesa. En D. Juárez, (Ed.). *Políticas de cierre de escuelas rurales: debates y experiencias* (pp. 155-183). Nómada
- Domingo, L. y Boix, R. (2019). Escuela graduada y escuela multigrado: una dicotomía a superar en el siglo XXI. *Cuadernos de Pedagogía*, 496, 84-89.
- Domingo, V. y Nolasco, A. (2020) Tándem educativo en la provincia de Teruel (España). Los colegios rurales agrupados (CRA) y los centros rurales de innovación educativa (CRIE). En K.J. Gherab (Ed.). *Retos socio-político-psicológicos de la educación* (pp. 221-232) GKA.
- Garcés, R. (1983). Concentraciones escolares y escuelas hogar en Aragón. ICE.
- Matías, E. y Vigo, B. (2020) El valor del lugar en las relaciones de inclusión y exclusión en un colegio rural agrupado. *Márgenes*, 1 (2), 90-106 <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i2.8457>
- Roche, P. (1993). Los Centros Rurales de Innovación Educativa de Teruel (CRIET): respuesta de futuro a la escuela nueva rural. Informes, 38: ICE

UNA PROPUESTA DE APOYO PARA FAMILIAS Y PROFESORADO DE ALUMNADO CON TEA: EL PROGRAMA CONSTRUYENDO ALIANZAS

Miriam Álvarez Lorenzo

Universidad de La Laguna

Sonia Byrne

Universidad de La Laguna

Nauzet Gutiérrez Rodríguez

Universidad de La Laguna

Sonia Padilla Curra

Asociación Hestia

1. INTRODUCCIÓN

1.1. Justificación del programa “Construyendo Alianzas”

El Trastorno de Espectro Autista (TEA) es una discapacidad multidimensional del neurodesarrollo que da lugar a dificultades en la comunicación y la socialización, así como en la flexibilidad del pensamiento y la conducta (Filipek et al., 2000). Estas limitaciones dificultan el aprendizaje y la adaptación al ámbito escolar (García y Hernández de la Torre, 2016), ocasionando un profundo impacto en la inclusión en la escuela (Valdez-Maguiña y Cartolin- Príncipe, 2019). El incremento de su prevalencia en los últimos años (Zeidan, 2022), supone un importante reto para la comunidad educativa y para la promoción de la inclusión real. Tal y como recoge Echeita (2017), entre las diferentes condiciones y políticas que deben alinearse de forma coherente para poder alcanzar la inclusión educativa, se encuentra la necesidad de construir fuertes y consistentes culturas, políticas y prácticas colaborativas a varios niveles, entre el centro escolar, el profesorado, la familia y el contexto local.

A la hora de tejer esta cultura participativa, la familia juega un papel clave siendo la calidad de su interacción con la escuela un factor determinante del progreso hacia una educación más inclusiva. Se hace por tanto necesario contar con modelos claros de relación con las familias para que éstas se conviertan en el principal aliado de los equipos docentes a la hora de iniciar y sostener proyectos educativos inclusivos (Simón, Giné y Echeita, 2016). La participación familiar en el centro educativo supone la implicación activa de los padres y madres, en colaboración con la

institución escolar, en todos aquellos aspectos que potencien el desarrollo social, emocional y académico de sus hijas e hijos (Valenzuela y Sales, 2016).

Sin embargo, a la hora de analizar cómo es la participación de las familias con niñas y niños con TEA los datos muestran que los padres, madres y docentes no colaboran en la medida necesaria (Blair et al., 2011) y sus opiniones no siempre coinciden (Gabovitch y Curtin, 2009). Las madres y padres de niños y niñas con TEA reportan una escasa relación entre la familia y el colegio, la necesidad de mayor colaboración (Russa et al. 2015) y perciben poca calidad en la comunicación con los/as docentes (Azad et al., 2016; Stoner et al. 2005; Simón y Echeita, 2010; Zablotsky et al., 2012), fenómeno que empeora a medida que sus hijos o hijas crecen (Gabovitch y Curtin, 2009). Suelen estar menos satisfechos con el colegio (Rattaz et al., 2014) y sienten que es más difícil acceder a servicios educativos de calidad para sus hijas e hijos que para niños o niñas con otra discapacidad (Parsons, Lewis y Ellins, 2009).

Además, ni las familias ni el profesorado suelen recibir formación centrada en la promoción de la colaboración eficaz entre profesionales y familias (Epstein, 2005; Epstein y Sanders, 2006; Hoover-Dempsey et al., 2002). De esta forma, el profesorado carece de programas que por ejemplo proporcionen formación sobre la interacción con los padres y madres con hijos e hijas con TEA (Lazar y Slostad, 1999) y las familias carecen de programas que hagan hincapié en la interacción con el profesorado (Renty y Roeyers, 2006). Como resultado, las figuras parentales y los y las docentes muchas veces tienden a establecer relaciones tradicionales y jerárquicas, fruto de la falta de formación y competencias, desencadenando en colaboraciones ineficaces y sin paridad. Por tanto, es fundamental promover programas que permitan dotar al profesorado y familias de los conocimientos, las capacidades y la confianza necesarios para trabajar juntos de manera eficaz (Murray, Curran y Zellers, 2008).

En esta línea surge el programa Construyendo Alianzas (Álvarez et al., 2023), un programa de apoyo psicoeducativo que busca promover la inclusión educativa del alumnado con TEA mediante el fomento de las relaciones positivas entre la familia y el profesorado. Para conocer en más profundidad el programa, a continuación, se presentan sus principales señales de identidad, sus objetivos, la estructura de los contenidos que promueve, la metodología que sigue, el proceso de implementación y su evaluación.

2. EL PROGRAMA CONSTRUYENDO ALIANZAS

2.1. Características

El programa Construyendo Alianzas presenta una serie de características que son novedosas:

- El programa cuenta con una versión para el profesorado, una versión para familias y una sesión conjunta.
- Puede ser aplicado en formato presencial u online, ya que ha sido diseñado adaptando los contenidos y materiales a ambas posibilidades.
- Su orientación es muy práctica, ya que busca que las personas participantes puedan experimentar el entrenamiento de pautas de actuación.
- El grupo es coordinado y dinamizado por una persona facilitadora que desempeña una labor de acompañamiento, asesoramiento, modelaje y apoyo para el profesorado, los padres y las madres.
- El programa establece un esquema de colaboración con las personas participantes basado en la participación, capacitación e implicación. A través de este esquema se pretende fomentar el refuerzo de sus competencias profesionales y parentales.
- El programa va dirigido a familias y profesorado de alumnado con TEA con edades comprendidas entre 3 y 9 años, escolarizados en centros ordinarios.

2.2. Objetivos

El objetivo general del programa es promover la inclusión educativa del alumnado con TEA mediante el fomento de las relaciones positivas entre la familia y el profesorado. A su vez, este objetivo general se concreta en los siguientes objetivos específicos:

- Ampliar el conocimiento que posee el profesorado y la familia acerca del TEA, promoviendo una visión realista sobre el amplio espectro.
- Promover actitudes y percepciones positivas hacia la participación y colaboración de la familia con el centro educativo.
- Fomentar en la familia y en el profesorado habilidades y estrategias relacionadas con la participación familiar en el centro educativo.

- Desarrollar estrategias de comunicación y prácticas colaborativas efectivas entre profesorado y familias.
- Promover estrategias positivas de resolución de conflictos entre la familia y el profesorado.
- Favorecer el sentido de autoeficacia y satisfacción en el rol educativo con niños y niñas con TEA de las familias y del profesorado.
- Promover el bienestar y reducir el estrés que experimentan las familias y el profesorado de alumnado con TEA.

2.3. Contenidos del programa

El programa se organiza en cuatro módulos que comprenden dos o tres sesiones cada uno y que giran en torno a la relación familia y profesorado de alumnado con TEA:

- *Módulo 1. Acercándonos al TEA:* en este módulo se reflexiona sobre los mitos y creencias vinculados al TEA. Se analiza la relación entre las características y las necesidades que presentan los niños y niñas con TEA en el centro educativo y cómo afectan a su adaptación en este. Asimismo, se abordan las estrategias de inclusión educativas y las consecuencias de las mismas.
- *Módulo 2. Nuestras competencias:* en este módulo se trabajan las competencias parentales vinculadas al centro educativo y las estrategias para promoverlas. Por otro lado, se trabajan las competencias profesionales y emociones del profesorado vinculadas al trabajo con alumnado con TEA y la promoción de estrategias para promover competencias profesionales para la inclusión del alumnado con TEA.
- *Módulo 3. Comunicándonos:* en este módulo se trabaja el sentimiento de pertenencia de las familias al centro educativo, las oportunidades de colaboración, las buenas prácticas para promover la relación familia y profesorado, y los facilitadores y bloqueadores de la comunicación.
- *Módulo 4. Resolviendo conflictos:* en este módulo se abordan los conflictos que surgen entre familia y profesorado, favoreciendo una interpretación positiva de los mismos, y se analizan las diferentes estrategias de resolución.

En todos los módulos se trabaja con la familia y con el profesorado el mismo número de sesiones. La mayor parte del contenido es común, aunque hay contenidos específicos para familia y para profesorado. Todo el contenido está contextualizado en

situaciones que frecuentemente experimentan las familias y profesorado del alumnado con TEA.

2.4. Metodología

El programa sigue la metodología experiencial, la cual permite ayudar a las personas participantes a verbalizar sus interpretaciones de las situaciones, enriquezcan estas interpretaciones con el pensamiento perspectivista y reflexionen sobre las consecuencias que tienen sus acciones (Máiquez et al., 2000). La metodología experiencial parte de las creencias o ideas previas de las personas participantes, de su propia experiencia para ir construyendo el conocimiento de forma inductiva. Este proceso se consigue gracias a la riqueza de la interacción con el resto de miembros del grupo y gracias al apoyo de la persona facilitadora. Las sesiones se desarrollan mediante técnicas que permiten promover el carácter práctico y dinámico del programa, como diálogos simultáneos, discusiones dirigidas, estudio de casos, vídeo-forum, fantasía guiada, compromisos, etc.

2.5. Implementación.

El programa Construyendo Alianzas cuenta con proceso de implementación estructurado en diferentes fases que garantiza la calidad del mismo. En primer lugar, cabe destacar que la persona facilitadora debe recibir una formación específica sobre la correcta implementación del programa, profundizando en aspectos como la fidelidad, para que las sesiones sean desarrolladas de acuerdo a la propuesta original.

El programa está diseñado para ser aplicado en centros educativos, por lo que la implementación del programa requiere un esquema de trabajo colaborativo entre las personas organizadoras del programa y los colegios. En primer lugar es necesario establecer un acuerdo de colaboración entre las entidades. A continuación, se debe realizar una captación de las familias y profesorado que cumple con los criterios para participar.

Una vez que se identifican las familias y profesorado participantes y se ajustan algunos aspectos de la organización a nivel temporal y logístico, tiene lugar la inauguración del programa por medio de un acto con la presencia de los equipos directivos de los centros, las familias, el profesorado, la persona facilitadora y la personas que coordinan el programa. A partir de este momento comienza el desarrollo de las sesiones. A lo largo de las mismas, las personas facilitadoras tienen

contacto con las personas organizadoras del programa para poder compartir sus inquietudes, dudas y establecer una retroalimentación mutua sobre el proceso de implementación. Al finalizar el programa tiene lugar la clausura del mismo con un formato semejante al acto de inauguración. Una vez finalizadas las sesiones, tiene lugar el feedback de las personas facilitadoras a los autoras y organizadores del programa.

2.6. Evaluación.

El programa cuenta con un diseño de evaluación de acuerdo a los estándares de los programas basados en evidencias. Se contemplan múltiples dimensiones de análisis, de instrumentos e informantes. Se realiza una evaluación previa, inicial-final, una evaluación de proceso y una evaluación de seguimiento. En la evaluación inicial se evalúan características sociodemográficas de las familias, del profesorado y de la persona facilitadora. Además, se contemplan aspectos relacionados con el conocimiento sobre el TEA. En la evaluación inicial-final se evalúan en las familias aspectos vinculados al estrés parental, a la relación con el profesorado, a la comunicación con el profesorado y al sentido de pertenencia al centro educativo. Por otra parte, se evalúa en el profesorado la autoeficacia para trabajar con familias, los sentimientos negativos en el trabajo, la promoción del sentido de pertenencia en las familias, la comunicación con las familias y la autoeficacia para trabajar con alumnado con TEA. Durante el proceso se realiza un seguimiento de las sesiones y de los elementos de implementación. En la evaluación final se evalúa la satisfacción de las y los participantes con el programa y se valora la perspectiva de la persona facilitadora. Por último, se realiza un evaluación de seguimiento para identificar los beneficios del programa a lo largo del tiempo.

3. CONCLUSIONES

En definitiva, el proyecto “Construyendo Alianzas” es novedoso, ya pretende producir cambios en las cogniciones, actitudes y conductas del profesorado y de las familias que permitan promover la comunicación y el trabajo colaborativo entre ambos agentes. Las competencias desarrolladas por el programa pueden ser claves para trabajar juntos de manera eficaz y, por ende, favorecer la inclusión educativa del alumnado con TEA. En concreto, es esperable que tras el paso por el programa las familias y el profesorado reporten mayor conocimiento sobre el TEA y sobre las características de las familias con niños y niñas con TEA, actitudes más positivas hacia la colaboración familia-centro educativo, aumente las competencias

relacionadas con la colaboración familia-centro educativo, mejore la inclusión educativa del alumnado con TEA, la calidad de vida de las familias y el bienestar profesional del profesorado.

Por otro lado, de acuerdo a las características de los programas basados en evidencias, el programa Construyendo Alianzas trata de cumplir las directrices y características de dichos programas. En esta línea, el proceso de elaboración, implementación y evaluación del programa se han desarrollado de acuerdo a altos estándares de calidad que permitan poder transferir y difundir los resultados del programa y poder ser disseminado e implementado a nivel nacional e internacional.

4. REFERENCIAS

Álvarez, M., Padilla, S., Álamo, A., Rodríguez, D., Gutiérrez, N., Byrne, S., Rodríguez, B., López, J. y Galián, B. (2023). *Construyendo Alianzas: un programa para familia y profesorado de alumnado con TEA*. Universidad de La Laguna (documento no publicado).

Azad, G. F., Kim, M., Marcus, S. C., Sheridan, S. M. y Mandell, D. S. (2016). Parent-teacher communication about children with autism spectrum disorder: an examination of collaborative problem-solving. *Psychology in the Schools*, 53(10), 1071-1084.

Blair, WC., Lee, I., Cho S. y Dunlap, G. (2011). Positive behavior support through family-school collaboration for young children with autism. *Topics in Early Childhood Special Education*. 31(1). 22–36.

Echeita, G. (2017). Educación inclusiva. Sonrisas y lágrimas. *Revista Aula Abierta*, 46, 17–24

Epstein, J. L. (2005). A case study of the Partnership Schools Comprehensive School Reform (CSR) model. *Elementary School Journal*, 106(2), 151-170.

Epstein, J. L. y Sanders, M. G. (2006). Prospects for change: Preparing educators for school, family, and community partnerships. *Peabody journal of Education*, 81(2), 81-120.

Filipek, P. A., Accardo, P. J., Ashwal, S., Baranek, G. T., Cook, E. H., Dawson, G., ... y Levy, S. E. (2000). Practice parameter: screening and diagnosis of autism: report of the Quality Standards Subcommittee of the American Academy of Neurology and the Child Neurology Society. *Neurology*, 55(4), 468-479.

Gabovitch, E. M. y Curtin, C. (2009). Family-centered care for children with autism spectrum disorders: A review. *Marriage & Family Review*, 45(5), 469-498.

- García, A. M. y Hernández de la Torre, E. (2016). El aprendizaje cooperativo como estrategia para la inclusión del alumnado con tea/as en el aula ordinaria. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 9(2), (18-34).
- Hoover-Dempsey, K. V., Walker, J. M., Jones, K. P. y Reed, R. P. (2002). Teachers involving parents (TIP): Results of an in-service teacher education program for enhancing parental involvement. *Teaching and teacher education*, 18(7), 843-867.
- Lazar, A., y Slostad, F. (1999). How to overcome obstacles to parent-teacher partnerships. *The Clearing House*, 72(4), 206-210.
- Máiquez, M. L., Rodrigo, M. J., Capote, C., y Vermaes, I. (2000). *Aprender en la vida Cotidiana. Un programa experiencial para padres*. Visor
- Murray, M., Curran, E. y Zellers, D. (2008). Building parent/professional partnerships: An innovative approach for teacher education. *The Teacher Educator*, 43(2), 87-108.
- Parsons, S., Lewis, A. y Ellins, J. (2009). The views and experiences of parents of children with autistic spectrum disorder about educational provision: comparisons with parents of children with other disabilities from an online survey. *European Journal of Special Needs Education*, 24(1), 37-58.
- Rattaz, C., Ledesert, B., Masson, O., Ouss, L., Ropers, G. y Baghdadli, A. (2014). Special education and care services for children, adolescents, and adults with autism spectrum disorders in France: Families' opinion and satisfaction. *Autism*, 18(2), 185-193.
- Renty, J. y Roeyers, H. (2006). Satisfaction with formal support and education for children with autism spectrum disorder: The voices of the parents. *Child: Care, Health and Development*, 32(3), 371-385.
- Russa, M. B., Matthews, A. L. y Owen-DeSchryver, J. S. (2015). Expanding supports to improve the lives of families of children with autism spectrum disorder. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 17(2), 95-104. doi: 10.1177/1098300714532134.
- Simón, C. y Echeita, G. (2010). Educación inclusiva y participación de las familias: dilemas, paradojas y esperanzas. G. Echeita, M. Sandoval, N. Illán, J. Domingo, M. Soler, N. Melero y F. Luengo (Coords.), *La inclusión en la educación democrática. El éxito para todos y todas a lo largo de la vida*, 108-118.
- 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.
- Stoner, J. B., Bock, S. J., Thompson, J. R., Angell, M. E., Heyl, B. S. y Crowley, E. P. (2005). Welcome to our world: Parent perceptions of interactions between parents

of young children with ASD and education professionals. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 20(1), 39-51.

Valdez-Maguiña, G. y Cartolin-Príncipe, R. (2019). Desafíos de la inclusión escolar del niño con autismo. *Revista Médica Herediana*, 30(1), 60-61.

Valenzuela, C. y Sales, A. (2016). Los efectos de la participación familiar dentro del aula ordinaria. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 9(2), 71-86.

Zablotsky, B., Boswell, K. y Smith, C. (2012). An evaluation of school involvement and satisfaction of parents of children with autism spectrum disorders. *American Journal of Intellectual and Developmental Disabilities*, 117(4), 316–330.

Zeidan, J., Fombonne, E., Scolah, J., Ibrahim, A., Durkin, M.S., Saxena S., Yusuf, A., Shih, A. y Elsabbagh, M. (2022). Global prevalence of autism: A systematic review update. *Autism Research*, 15(5), 1-13. <https://doi.org/10.1002/aur.2696>

CYBERBULLYING Y CYBERBULLYNG SEXUAL: PREVALENCIA Y EXTENSIÓN ENTRE ADOLESCENTES ESPAÑOLES

Encarnación Vidal Martínez

Universidad Católica de Murcia

Ana M^a Giménez-Gualdo

Universidad Internacional de Valencia

Elisa I. Sánchez-Romero

Universidad Católica de Murcia

1. MARCO TEÓRICO

El uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), ha supuesto un importante impacto en todas las áreas de nuestra vida, fundamentalmente en el contexto educativo y social, enriqueciendo los procesos de enseñanza y aprendizaje (Pacheco y Rosales, 2022), modificando las formas de interrelación personal que supera las fronteras espacio-temporales. En la última década, el componente social de las tecnologías ha evolucionado hasta el punto de incorporarse a un nuevo concepto denominado Tecnologías de la Relación, la Información y la Comunicación (TRIC), acrecentado por esa principal funcionalidad social que sobre todo, los menores adolescentes y jóvenes, otorgan a las mismas (Gabelas et al., 2012). En este contexto, García-Umaña et al. (2020) destacan la deshumanización y despersonalización asociada a los medios digitales por la fragmentación que provocan en la comunicación.

Internet y principalmente, las redes sociales, son el espacio en el que los adolescentes y jóvenes se comunican y forjan gran parte de la relación con sus iguales (Alonso y Romero, 2019). Diversos estudios internacionales dan cuenta de esta realidad, resaltando que el 45% de los adolescentes son usuarios diarios de plataformas de video y redes sociales como Youtube, Instagram y Snapchat (Anderson y Jiang, 2018), hecho confirmado posteriormente por Wavemaker (2020), quien sitúa la utilización de las redes sociales como la segunda actividad digital de mayor consumo diario. Datos recientes indican que el 98.5% de los adolescentes está registrado al menos en una red social y el 83.5% en tres o más, y más del 60% tiene varios perfiles dentro de una misma red, entre las que destacan YouTube, Instagram y TikTok (UNICEF, 2021). Esta accesibilidad y consumo tan naturalizado de Internet en sus infinidad de herramientas, sitúa a la población infanto-juvenil en un contexto tanto de ventajas asociadas a las TRIC como de numerosos riesgos y peligros que afrontar.

1.1. El *cyberbullying* y el *ciberbullying* sexual como riesgos latentes entre la población infanto-juvenil

De entre los riesgos en los que se ven inmersos los menores en su relación con las TRIC, destacan el *cyberbullying* y el *cyberbullying* sexual, ambas prácticas extendidas y en aumento en los últimos años (Andrade et. al, 2021). De acuerdo a la conceptualización del *bullying* tradicional, entendido como el acoso perpetrado por un igual o grupo de iguales contra una víctima de forma repetida y mantenida en el tiempo bajo una dinámica de desequilibrio de poder, el *cyberbullying* se presenta como el *bullying* desarrollado en el espacio virtual mediante dispositivos electrónicos (Hinduja y Patchin, 2018). Por su parte, el *ciberbullying* sexual implica el envío y recepción de mensajes con contenido sexual con el fin de coaccionar a otra persona para que proporcione información sexual privada o para participar en actividades sexuales (Ehman y Groos, 2019). Además, este fenómeno está trayendo consigo otras problemáticas como son, el acceso y consumo prematuro de contenidos sexuales y pornografía (Alonso-Ruido et al., 2022).

En la mayoría de las investigaciones sobre *cyberbullying*, se analiza la participación de los menores bajo tres roles principales: agresor/a, víctima y espectador/a, si bien se ha constatado la existencia de roles combinados y subtipos de espectadores (Camerini et al., 2020). Distintas investigaciones analizan la prevalencia distinguiendo, principalmente, entre cibervictimización y ciberagresión. Así, Camerini et al. (2020) detectaron rangos de ciberagresión entre el 5.3% y el 66.2%, y de cibervictimización entre el 1.9% y el 84% en adolescentes europeos, de Norteamérica, Oceanía y Asia. En España, Andrade et al. (2021) observaron una prevalencia en torno al 22.5%, cifra ligeramente inferior al 25% reportado por Denche-Zamorano et al. (2023). En función del sexo, las investigaciones concluyen resultados contrapuestos. Mientras que en algunos casos, las diferencias entre hombres y mujeres en ciberagresión/cibervictimización no son significativas (Sánchez-Jiménez et al., 2023), en otros casos, se encuentra un mayor porcentaje de hombres como agresores y mujeres en el rol de víctimas (Farrington et al., 2023; Giménez-Gualdo et al., 2022).

En el caso del *cyberbullying* sexual o *sexting*, Alonso y Romero (2019) comprobaron un aumento en la prevalencia de sexting del 39.9% en la frecuencia de “alguna vez” al 44.4% al final del primer año, con una media de implicación del 14.8% entre adolescentes españoles de 15 a 16 años. Datos más actuales refieren una implicación superior (95.5%) en la categoría de “alguna ocasión” con diferencias en función del

rol y por sexo, siendo los hombres quienes perpetran más este tipo de acoso a través del envío de mensajes propios o ajenos a otras personas, frente a ellas. (Giménez-Gualdo et al., 2022).

Una variable escasamente estudiada en las dinámicas de ciberacoso ha sido la titularidad de los centros educativos. Entre las pocas aproximaciones que la incluyen como variable de análisis, Machimbarrena y Garaigordobil, (2017), encontraron diferencias entre los centros públicos y privados en los distintos roles de implicación, con una mayor proporción de victimización en centros públicos. En otros estudios, aunque se incluye esta variable, no se arrojan resultados sobre su influencia en *cyberbullying* o *cyberbullying* sexual. Partiendo de esta realidad, esta investigación aborda ambas prácticas entre adolescentes y la relación con las variables sexo, edad y titularidad, para contribuir a seguir conociendo de su extensión entre la población adolescente.

2. MÉTODO

2.1. Participantes

La muestra, seleccionada a través de un muestreo aleatorio probabilístico según número de centros educativos de las ciudades donde se recogieron los datos, estuvo formada por 954 alumnos de educación secundaria obligatoria españoles, con edades comprendidas entre los 11 y los 17 años ($M = 13.71$; $DT = 1.31$). De ellos, un 76.4% cursan el primer ciclo de ESO (1º, 2º, 3º cursos) y un 23.6% segundo ciclo (4º curso), estando matriculados un 57.7% en centros públicos y un 42.3% en centros de titularidad privada.

2.2. Instrumentos

Para el análisis de las variables sociodemográficas se elaboró una hoja de respuesta solicitando información respecto a edad, sexo, ciclo y titularidad del centro educativo.

Para evaluar la variable *cyberbullying* se utilizó el *European Cyberbullying Intervention Project Questionnaire* (ECIPQ; Del Rey et al., 2016). Con un formato de respuesta tipo Likert (1 = Nunca, 5 = Siempre), evalúa dos dimensiones con 11 ítems cada una: ciberagresión y cibervictimización. Se obtuvieron valores *alfa* de Cronbach de .79 en cibervictimización y de .80 en ciberagresión, de manera similar

a los valores reportados por los autores ($\alpha = .97$ en ciberagresión; $\alpha = .96$ en cibervictimización).

Para analizar la variable *cyberbullying* sexual se administró a los participantes el *Sex and Tech* (The National Campaign, 2008). Se trata de un instrumento con una escala de respuesta tipo Likert (1 = Nunca, 5 = Siempre) que analiza las prácticas de *sexting* en 16 ítems agrupados en dos dimensiones: seis ítems se vinculan al rol de agresor (adolescentes que envían mensajes (propios o ajenos) a otros); y ocho ítems identificaban el rol de espectador (adolescentes que reciben mensajes en los que no están directamente implicados). El valor del coeficiente alfa de Cronbach fue de .73 (agresor) y .45 (espectador).

2.3. Diseño, procedimiento y análisis estadístico

Se planificó un diseño *ex post facto* retrospectivo de grupo único (Ato et al., 2013), en el cual se analizaron el *cyberbullying* y el *cyberbullying* sexual en función del sexo, la edad y la titularidad del centro educativo.

En primer lugar, y tras la aprobación del comité de Ética de la universidad, el equipo investigador se reunió con los directores de los centros educativos como primera aproximación al objeto de estudio. Previo a la administración de los cuestionarios, se contó con el consentimiento informado de los padres/tutores de los alumnos, cumplimentándose en torno a 30 minutos bajo la supervisión del equipo investigador.

Tras realizar estadísticos básicos (media y desviación típica), las diferencias entre grupos fueron calculadas mediante diferencias de medias (*t* de Student). Asimismo, las relaciones entre variables fueron analizadas mediante el coeficiente de correlación de Pearson.

3. RESULTADOS

En cuanto a la variable sexo (Tabla 1), y diferenciando por rol, mientras que las mujeres presentaron puntuaciones más altas en el rol de víctima, los hombres lo hicieron en el rol de agresor de manera estadísticamente significativa ($p < .01$). En *cyberbullying* sexual, se recogieron puntuaciones superiores en los hombres en todas las mediciones, observándose diferencias estadísticamente significativas en el rol de agresor ($p < .001$).

En la misma tabla y respecto a la titularidad del centro educativo, los estudiantes de centros de titularidad privada arrojaron datos más elevados en ambas variables. Así, se observaron diferencias estadísticamente significativas en *cyberbullying*, en el rol de víctima ($p < .001$).

Tabla 1

Cyberbullying y cyberbullying sexual en función del sexo y la titularidad del centro educativo

	Sexo			Titularidad		
	Hombre <i>M(DE)</i>	Mujer <i>M(DE)</i>	<i>t(g)</i>	Pública <i>M(DE)</i>	Privada <i>M(DE)</i>	<i>t(g)</i>
<i>Cyberbullying</i>						
Víctima	13.44(3.52)	13.55(3.79))	-.450(941)	13.15(3.27)	13.95(4.08)	3.324***(941))
Agresor	13.29(3.84)	12.63(2.58))	3.07**(931)	12.85(3.35)	13.12(3.21)	-1.231(931)
<i>Cyberbullying sexual</i>						
Agresor	3.41(1.12)	3.17(.56)	4.145***(952)	3.27(.88)	3.33(.91)	-1.056(952)
Espectador	5.61(2.37)	5.49(2.23)	.782(952)	5.52(2.18)	5.59(2.45)	-.454(952)

** $p < .01$; *** $p < .001$

Respecto a las correlaciones de Pearson, la edad de los estudiantes fue una variable que correlacionó de manera positiva y significativa tanto con el *cyberbullying* como con el *cyberbullying* sexual, observándose diferencias estadísticamente significativas en todas las relaciones observadas ($p < .01$). Se observaron valores bajos, siendo el valor más elevado el de la relación entre la edad y el *cyberbullying* global ($r_{xy} = .237$) y el valor más bajo para la relación entre la edad y la dimensión víctima del *cyberbullying* ($r_{xy} = .091$). En cuanto a las relaciones entre el *cyberbullying* como con el *cyberbullying* sexual, se registraron valores positivos

medios y altos, con significación estadística en todos ellos ($p < .01$). El rol de víctima de *cyberbullying* correlacionó positivamente con el de agresor y espectador en *cyberbullying* sexual. En cuanto al rol de agresor de esta misma variable, éste correlacionó positiva y moderadamente con los roles de *cyberbullying* sexual.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El presente estudio pretende mostrar la latente realidad de los riesgos en los que se están viendo inmersos los niños y adolescentes en su relación con las TRIC, como son el *cyberbullying* y el *cyberbullying* sexual. Desde los inicios en el análisis del *cyberbullying* hace más de una década, tanto a nivel internacional como nacional se advertía del uso malintencionado y dañino de los medios tecnológicos entre los menores, hecho que se ha visto reforzado con cifras más preocupantes, una mayor extensión y una variedad de formas a través, principalmente, de las redes sociales. Esto ha supuesto que se considere actualmente en una problemática no solo educativa sino también social y de salud pública (Santre, 2023). Además, ambas dinámicas se confirman relacionadas de forma significativa (Sánchez-Jiménez et al., 2023).

Los resultados encontrados confirman diferencias por sexo de acuerdo con el rol de agresor y víctima. Concretamente, los hombres están más representados en el papel de agresores mientras que las mujeres se reconocen más como cibervíctimas. En el caso del *cyberbullying* sexual los hombres vuelven a estar por encima en su implicación a nivel global. Estudios previos confirman esta misma tendencia: los varones actúan más como agresores y las mujeres como víctimas (Farrington et al., 2023), mientras que en otros casos no se aprecia la influencia del sexo como variable diferencial según el rol de implicación (Sánchez-Jiménez et al., 2023). En el caso concreto del ciberacoso sexual, Sánchez-Jiménez et al. (2023) no aprecian diferencias por sexo, mientras que en muestra española son las mujeres quienes reciben más ciberviolencia a través de insultos, comentarios sexistas e intimidadas sexualmente (Linares et al., 2019).

Nuestros hallazgos referentes a las dinámicas de *cyberbullying* según la titularidad de los centros, muestran una mayor proporción de victimización en centros privados frente a los públicos, en contraposición con los datos de Machimbarrena y Garaigordobil (2017). Igualmente, en *cyberbullying* sexual se detecta un mayor porcentaje de agresores que pertenecen a centros privados frente a los públicos.

Estos datos ponen de manifiesto que ambas prácticas de ciberacoso están extendidas en adolescentes españoles, y la necesidad de seguir trabajando en propuestas de intervención psicoeducativas en aras de reducir su prevalencia, sensibilizar y educar a los menores en el uso responsable de las TRIC y los riesgos y efectos colaterales derivados de su uso disfuncional.

5. REFERENCIAS

- Alonso, C. y Romero, E. (2019). Conducta de sexting en adolescentes: predictores de personalidad y consecuencias psicosociales en un año de seguimiento. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 35(2), 214-224. <https://doi.org/10.6018/analesps.35.2.339831>
- Alonso-Ruido, P., Sande-Muñiz, M. y Regueiro, B. (2022). ¿Pornografía al alcance de un clic? Una revisión de la literatura reciente sobre adolescentes españoles *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 9(1), 1-18. <https://doi.org/10.17979/reipe.2022.9.1.8653>
- Anderson, M. y Jiang, J. (2018). Teens, social media & technology 2018. *Pew Research Center*, 31, 1673-1689. <https://www.pewresearch.org/>
- Andrade, B., Guadix, I., Rial, A. y Suárez, F. (2021). *Impacto de la tecnología en la adolescencia. Relaciones, riesgos y oportunidades*. Unicef España.
- Ato, M., López, J. J. y Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología*, 29(3), 1038-1059. <https://doi.org/10.6018/analesps.29.3.178511>
- Camerini, A. L., Marciano, L., Carrara, A. y Schulz, P. J. (2020). Cyberbullying perpetration and victimization among children and adolescents: A systematic review of longitudinal studies. *Telematics and Informatics*, 49, 1-13. <https://doi.org/10.1016/j.tele.2020.101362>
- Denche-Zamorano, Á., Barrios-Fernandez, S., Galán-Arroyo, C., Sánchez-González, S., Montalva-Valenzuela, F., Castillo-Paredes, A., Rojo-Ramos, J. y Olivares, P.R. (2023). Science Mapping: A Bibliometric Analysis on Cyberbullying and the Psychological Dimensions of the Self. *International Journal of Environmental Research of Public Health*, 20(1), 209. <https://doi.org/10.3390/ijerph20010209>
- Del Rey, R., Casas, J. A., Ortega-Ruiz, R., Schultze-Krumbholz, A., Scheithauer, H., Smith, P., Thompson, F., Barkoukis, V., Tsorbatzoudis, H., Brighi, A., Guarini, A., Pyżalski, J. y Plichta, P. (2015). Structural validation and cross-cultural robustness of the European Cyberbullying Intervention Project Questionnaire. *Computers in Human Behavior*, 50, 141-147. <http://doi.org/10.1016/j.chb.2015.03.065>

- Ehman, A.C. y Gross, A.M. (2019) Sexual cyberbullying: Review, critique, & future directions. *Aggression and Violent Behavior*, 44, 80-87. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.11.001>
- Farrington, D. P., Zych, I., Ttofi, M. M. y Gaffney, H. (2023). Cyberbullying research in Canada: A systematic review of the first 100 empirical studies. *Aggression and Violent Behavior*, 69, 101811. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2022.101811>
- Gabelas, J. A., Lazo, C. M. y Aranda, D. (2012). Por qué las TRIC y no las TIC. [Internet]. COMeIN, *Revista de los Estudios de Ciencias de la Información y de la Comunicación*, 9. <https://doi.org/f47k>
- García-Umaña, A., Ulloa, M. y Córdoba, E. (2020). La era digital y la deshumanización a efectos de las TIC. *REIDOCREA*, 9, 11-20.
- Giménez-Gualdo, A. M., Sánchez-Romero, E. I., y Torregrosa Díez, M. (2022). El lado oscuro de internet. ¿Predice el cyberbullying la participación en sexting? *Revista Latinoamericana de Psicología*, 54, 112-119. <https://doi.org/10.14349/rlp.2022.v54.13>
- Hinduja, S. y Patchin, J. W. (2018). Connecting Adolescent Suicide to the Severity of Bullying and Cyberbullying. *Journal of School Violence*, 18(3), 333-346. <https://doi.org/10.1080/15388220.2018.1492417>
- Linares, E., Royo, R. y Silvestre, M. (2019). El ciberacoso sexual y/o sexista contra las adolescentes. Nuevas versiones online de la opresión patriarcal de las sexualidades y corporalidades femeninas. *Doxa Comunicación*, 28, 201-222.
- Machimbarrena, J.M. y Garaigordobil, M. (2017). Bullying/Cyberbullying en quinto y sexto curso de primaria: diferencias entre centros públicos y privados. *Anales de psicología*, 33(2), 319-326. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.33.2.249381>
- Pacheco, X. O. y Rosales, E. J. (2022). TIC's en la educación en contextos de disrupción tecnológica. *RECIAMUC*, 6(1), 139-148. [https://doi.org/10.26820/reciamuc/6.\(1\).enero.2022.139-148](https://doi.org/10.26820/reciamuc/6.(1).enero.2022.139-148)
- Sánchez-Jiménez, V., Rodríguez-deArriba. M. L., Muñoz- Fernández, N., Ortega-Rivera, J., Espino, E. y Del Rey, R. (2023). Bullying, Cyberbullying, and Sexual Harassment Agresion in Spanish Adolescents: Common and Differential Risk Factors. *Jornal of Aggression, Maltratment & Trauma*, 9. <https://doi.org/10.1080/10926771.2023.2210520>
- Santre, S. (2023). Cyberbullying in adolescents: a literature review. *International Journal of Adolescent Medicine and Health*, 35(1), 1-7. <https://doi.org/10.1515/ijamh-2021-0133>
- The National Campaign (2008). *Sex and tech. Results from a survey of teens and young adults*. <https://bit.ly/2H67laR>

UNICEF (2021). *Impacto de la tecnología en la adolescencia. Relaciones, riesgos y oportunidades*. Unicef España.

Wavemaker (2020). *Informe sobre los adolescentes*.

<https://wavemakerglobal.com/es/wpcontent/uploads/sites/12/2021/04/LIVE-Panel-Teenagers.pdf>

FORTALEZAS HUMANAS, E INTERVENCIONES DEFENSIVAS DE LAS VÍCTIMAS DE ACOSO ESCOLAR: ¿QUÉ NOS CUENTA EL ALUMNADO AYUDANTE A TRAVÉS DE SUS DIBUJOS?

Celeste León-Moreno

Universidad de Zaragoza

Sheila Judith Calvo Díaz

Universidad de Zaragoza

Teresa I. Jiménez Gutiérrez

Universidad de Zaragoza

Fernanda Inéz García Vázquez

Instituto Tecnológico de Sonora

1. CONTEXTUALIZACIÓN

El acoso escolar entre iguales se define como una conducta dañina e intencional, repetida en el tiempo por una o más personas y dirigida hacia una víctima a la que le resulta difícil defenderse, en situaciones donde hay un desequilibrio de poder entre el agresor y la víctima (Olweus, 2005). Es una problemática que suscita una creciente preocupación social debido a su prevalencia y consecuencias negativas para el bienestar psicosocial y educativo del alumnado (León-Moreno et al., 2022; Söderberg y Björkqvist, 2020). Un aspecto fundamental en la prevención del acoso escolar es su vertiente social y el papel que desempeña el alumnado observador en la defensa prosocial de la víctima. En diversas investigaciones (por ejemplo, Del Moral et al., 2014; Monks y Smith, 2010), se ha constatado la presencia de varios roles implicados: agresor, espectador colaborador del agresor, espectador animador, víctima, espectador neutral y espectador defensor.

Cabe destacar que los roles de los espectadores proporcionan tanto al agresor como a la víctima retroalimentación sobre estas conductas. El hecho de que el agresor tenga colaboradores proporciona un apoyo sutil o evidente que refuerza la conducta violenta, mientras que los espectadores que apoyan a la víctima proporcionan una retroalimentación negativa al agresor que puede incluso inhibirlo (Del Moral et al., 2014; Luo y Bussey, 2019). Es decir, las interacciones sociales desempeñan un rol fundamental en los significados del comportamiento violento, y, por tanto, las reacciones de los compañeros parecen influir en la probabilidad de inhibirlo o potenciarlo.

1.1. Defensa de las víctimas y vínculos con las fortalezas humanas

Las intervenciones defensivas de las víctimas de acoso escolar del alumnado espectador pueden incluir respuestas constructivas y agresivas. Las respuestas constructivas implican comportamientos dirigidos a ayudar a la víctima, tales como denunciar, defender y animar o comportamientos asertivos dirigidos al agresor; mientras que la intervención agresiva involucra comportamientos agresivos en contra del agresor con el objetivo de auxiliar a la víctima (Bussey et al., 2020). Resulta importante diferenciar entre los diferentes estilos de defensa pues, aunque ambos comparten el objetivo de ayudar a la víctima, responder de manera agresiva no es la estrategia más adecuada para resolver el conflicto (Luo y Bussey, 2019).

De manera reciente algunos autores indican que las fortalezas humanas son variables que se relacionan con el aumento de las intervenciones defensivas de los espectadores (Erreygers et al., 2016; Van Cleemput et al., 2014). Las fortalezas humanas se definen como características psicológicas positivas valoradas en la mayoría de las culturas, que poseen un valor propio y se pueden modificar (Seligman, 2011). Dentro de estas fortalezas se encuentran la bondad, la justicia y la valentía. La bondad implica realizar acciones destinadas a beneficiar a otros sin una garantía de reciprocidad o beneficio para uno mismo (Curry et al., 2018). La justicia es una valoración acerca de la importancia del trato justo y respetuoso hacia las personas (Beugre, 2012; Torres-Harding et al., 2012). Y, la valentía involucra actuar para lograr objetivos, sin evadir situaciones que causan temor (Rate et al. 2007).

En este sentido, en numerosos estudios se sugiere que las fortalezas de justicia, la bondad y la valentía se asocian con la conducta prosocial (Balat et al., 2011), con la defensa en el acoso (Datu y Yuen, 2022). Por ello, en los últimos años se han desarrollado diversos programas de prevención e intervención enfocados a la potenciación de las fortalezas humanas y la mejora de la convivencia en los centros educativos. Sin embargo, hasta donde sabemos, aunque la expresión artística puede promover en el alumnado el desarrollo de estas fortalezas humanas y permitirles expresarse creativamente y explorar sus emociones, el estudio de las intervenciones defensivas desde la expresión artística ha sido soslayado (Riancho, 2022). Tras lo expuesto, el objetivo del presente trabajo es explorar a través de la expresión artística cómo las fortalezas humanas (justicia, bondad y valentía) contribuyen a la defensa de las víctimas según la opinión del alumnado.

2. MÉTODO

2.1. Participantes

La selección del centro se realizó mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia por su interés previo y accesibilidad en participar en la presente investigación. La muestra está constituida por 12 adolescentes alumnos ayudantes con edades comprendidas entre los 12 y los 17 años. El alumnado ayudante es un sistema de ayuda entre iguales, en el que, con la colaboración y supervisión del profesorado, se constituye un grupo de agentes prosociales voluntarios. Estos son elegidos por sus propios iguales y son formados en habilidades sociales, resolución de conflictos y mediación para escuchar, acompañar y ayudar a otros iguales.

2.2. Instrumentos

Los datos recopilados en esta investigación incluyen tres dimensiones y proceden de tres vías diferentes o fuentes de información: los dibujos realizados por los participantes, las verbalizaciones o comentarios del alumnado y las anotaciones en una hoja de registro de datos.

2.3. Procedimiento




Después de obtener el permiso del centro y el consentimiento de las familias, se ofreció un espacio artístico al alumnado ayudante de 1º, 2º y 3º de la ESO en la segunda quincena de mayo de 2023 en el horario de tutorías. Se proporcionó de forma gratuita los materiales y soportes para llevarlo a cabo.


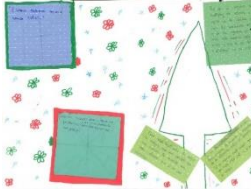


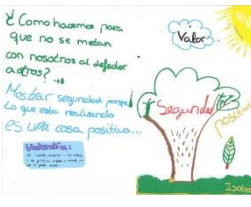
Específicamente, se pidió al alumnado de 1º que pensara en algunas situaciones difíciles en sus intervenciones de la defensa de la víctima. Cada participante debía elaborar preguntas para el alumnado de 2º y 3º (alumnado de mayor edad y con más experiencia). Después, se pidió a estos últimos que elaborasen su respuesta para cada una de las preguntas a través de una obra de arte. El alumnado debía escribir a la izquierda la pregunta y a la derecha dibujar un gran árbol con una gran cantidad de ramas y de raíces, y con un fuerte tronco. Se eligió el árbol como es un símbolo cultural de la humanidad que simboliza la necesidad de ser cuidado para su crecimiento y su fortaleza.


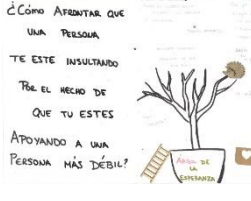
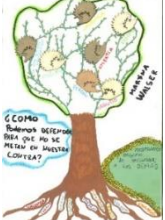

2.5. Análisis de datos cualitativo

Siguiendo las recomendaciones de Hidalgo-Rubio (2019), ante la necesidad de clasificar los dibujos, se ha elegido la técnica de análisis de contenido para conocer los mensajes que quiere transmitir el alumnado y para identificar los posibles significados que le pueden atribuir al contenido comunicacional.

3. RESULTADOS

Obra	Pregunta	Respuestas
	<p>¿Cómo puedes afrontar los insultos o las malas cosas que te digan los demás?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Tener la valentía de ignorar lo que te dicen. - No te rindas ni dejes que te afecte lo que te digan, lo estás haciendo bien y tienes que luchar por lo justo. - Tienes que estar orgulloso de lo que haces y lo que eres. - No dejes que te afecte o cambie tu actitud. - Tú tienes que estar tranquilo y tener la conciencia tranquila sabiendo que lo que estás haciendo está bien.
	<p>¿Enfrentar a alguien por proteger a otro está bien?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Todas las personas necesitamos ayuda incluso para defender a otros. El verdadero valor es poder pedirla y ser capaz de dejar a un lado la pregunta de: “¿Y entonces, si soy yo quien lo defiendo, ¿qué pensará la gente de mí?” Y ser capaz de ser justo y defender a los demás. - Defender a otro debería de ser sin venganza, sin agresión y sin dolor. - Causar sufrimiento, nunca debe ser una opción. Debe ayudar a la persona sin causar más dolor.
	<p>¿Cómo puedo ayudar a los demás sin que me afecte a mí?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Yo tengo mis problemas y la otra persona los suyos. Le puedo ayudar, pero tengo que recordar que ese no es mi árbol. - Esta pregunta me gusta porque yo me he hecho esa pregunta muchas veces y ahora que me la han hecho sorprendentemente se me la respuesta. Yo creo que con esa pregunta simbolizo que los apoyos también tienen problemas y entre la presión, la inseguridad y el sentirse la “esperanza” de alguien no se atreven a decirlo, hay que recordar que ese compañero no es el único y que hay más personas y apoyo en otras partes. Todos en equipo somos más fuertes.

	<p>¿Cómo haces para que no afecten tanto los comentarios de otros?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Confiando en ti y en lo que haces y confiando en el equipo que formamos sabiendo que hacemos lo correcto. - Ser fiel a lo que piensas que es justo y luchar por ello. - Que no te importen los comentarios de la gente mientras hagas lo correcto. - Siéntete orgulloso de cómo eres y de lo que haces.
	<p>¿Cómo podemos saber si somos valientes? ¿Cómo resolvemos problemas que estén nuestros amigos/as?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Si ves a alguien haciendo bullying te atreves a ir a ayudar a la víctima, pero sin herir los sentimientos del agresor o de la agresora, ya que, a veces está persona está sufriendo mucho y esa es su forma de “olvidarse” de su sufrimiento. - Como están implicados los amigos o amigas, será más posible que nos cuenten lo ocurrido con más confianza que si no nos conocían. - Si es la víctima llévate a un lado, escucha lo ocurrido y dependiendo de la situación, avisa al docente. Si es agresor, hazle saber que lo que hace está mal y pregunta por su razón.
	<p>¿Cómo ayudar a todo el mundo sin que se metan contigo o que te insulten al ayudar a los demás?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Atrévete. - Seguridad. - Valor. - Confianza. - Valentía. - Recuerda que, a veces, el que más hace daño es el que más sufre, y por eso hay que ser justos y ayudarle también.
	<p>¿Cómo puedo defender a otros? ¿Cómo puedo defender a otros?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Cuando no sepas escapar baja las escaleras de la felicidad. - Ayuda lo que quieres y olvida lo que te ofende. - Tener la valentía de ayudar e ignorar las críticas.
	<p>¿Cómo hacemos para que no se metan con nosotros al defender a otros?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Valor, seguridad y positividad. - Mostrar seguridad porque lo que está realizando es una cosa positiva. - Valentía: Se valiente, enfréntate a tus miedos y problemas, atrévete a contarlo para que te puedan ayudar.

	<p>¿Y si se meten conmigo al defender a otros? ¿Cómo te enfrentas a alguien si es más fuerte y más grande que tú?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Si se meten contigo al defender a otros, debería hacer como que no te importa lo que te dicen y no actúes con violencia, es mejor hablar con los que se metan contigo y recuerda que no estás solo y puedes pedir ayuda a tus amigos. - Si alguien es más fuerte y grande que tú no actúes con violencia. Es mejor hablar con él. No muestres miedo porque es lo que el abusón quiere. No piensa con la cabeza, sino con los puños.
	<p>¿Cómo afrontar que una persona te esté insultando por el hecho de que tú estés apoyando a una persona más débil?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - A veces nos encontramos piedras en nuestro camino y tenemos que aprender a esquivarla. - Busca ayuda. - Muéstrate orgullosa de defender lo que está bien. - Hay que saber distinguir bien las cosas y perdonar al correcto. - Confía en ti. - Se valiente.
	<p>¿Cómo podemos defender para que no se metan en nuestra contra?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Mostrando orgullo de defender a los demás. - Valentía. Coraje. Empatía. Simpatía. Perdón. Esperanza. Amor. Respeto. Educación.
	<p>¿Por qué hay veces que a pesar de qué lo intentas no encuentras la valentía para decir algo?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Sin miedo, pero con respeto. - Cuando quieres una cosa tienes que ir a por ella. - No hay que tener miedo. Disfruta. - Da igual lo que opine la gente. Tienes que ser tú misma. - Poco a poco irás escalando hasta encontrar tu objetivo. Las manzanas que se caen son de las que se aprenden.

4. DISCUSIÓN

El objetivo del estudio fue explorar a través de la expresión artística cómo las fortalezas humanas (justicia, bondad y valentía) contribuyen a la defensa de las víctimas según la opinión del alumnado ayudante. Lo primero que cabe destacar es

que todas las obras artísticas comparten una visión del acoso escolar como un hecho negativo, que tiene una dimensión grupal relacionada con el poder y la reputación social y que es difícil denunciarlo, en línea con otros estudios previos (Bussey et al., 2020; Erreygers et al., 2022). En las obras de arte, en general se cuestionan sobre las estrategias para afrontar los insultos y las críticas negativas por defender a las víctimas. También, se observan cuestiones sobre la ética y la moralidad al enfrentarse a situaciones en las que es necesario proteger a alguien más. E, incluso se observan interrogantes sobre el equilibrio entre ayudar a las víctimas y mantener el propio bienestar y la propia seguridad.

Algunos de las metáforas visuales y narrativas más interesantes son, por ejemplo, la metáfora artística del espejo, la luz, y el brillo. Respecto a la metáfora artística del espejo, el alumnado expresó que era una poderosa representación visual de la integridad personal y de no dejar que los comentarios de los demás afecten su autoestima. Era una metáfora para imaginar una obra de arte que retrata un espejo con una persona mirándose a sí misma de manera segura y orgullosa. El reflejo en el espejo muestra una imagen radiante y confiada, mientras que alrededor del espejo pueden existir múltiples voces negativas y críticas que intentan influir en la persona. Con esta metáfora el alumnado representa la idea de que, a pesar de las opiniones y juicios externos, la verdadera integridad personal proviene de mirarse a uno mismo y encontrar fuerza y seguridad en las acciones correctas. El mensaje transmitido es que los comentarios de la gente no deben tener un impacto negativo en la propia autoestima y en la toma de decisiones basadas en los valores y principios personales. Respecto a las metáforas visuales y narrativas con el uso de elementos como el brillo, los colores vivos y la brillantina, el alumnado manifestó que lo usaban para expresar y fortalecer los aspectos positivos de su intervención y apoyo a las víctimas. Estos elementos visuales representan la esperanza, la valentía y el empoderamiento del alumnado que defienden a los demás prosocialmente.

Otro aspecto que es fundamental de esta investigación son las metáforas visuales y narrativas del impacto que desea tener el alumnado en su centro educativo. Destacan símbolos como el corazón, las escaleras y las flores. A través del arte, el alumnado ha expresado su idea de la bondad y han visualizado los frutos que desean dejar en centro. El mensaje transmitido con el corazón es el amor y la compasión. Las escaleras expresan y simbolizan el apoyo y la ayuda. Y las flores representan el florecimiento de la bondad en el entorno educativo y el deseo de dejar una huella positiva en las vidas de los demás.

Creemos que los resultados de este estudio aportan información relevante y útil para avanzar en la investigación de las intervenciones defensivas constructivas de las víctimas de acoso escolar, pero también tiene ciertas limitaciones que es necesario destacar. El carácter exploratorio del mismo, su carácter transversal, el tamaño limitado de la muestra, así como el muestreo no probabilístico por conveniencia son aspectos a tener en cuenta para futuras investigaciones.

5. AGRADECIMIENTOS

(1) Proyecto de Investigación: “Fortalezas humanas y las intervenciones del ciberespectador defensor: el rol mediador del valor moral en adolescentes turolenses”, subvencionada por la Fundación Universitaria Antonio Gargallo, código 2022/B009. (2) Ayuda para la realización de Actividades culturales, artísticas y científico-sociales en el Campus de Teruel, subvencionada por la Fundación Universitaria Antonio Gargallo, Diputación Provincial de Teruel, Ayuntamiento de Teruel y Caja Rural de Teruel, código 2023/A6. (3) Proyecto de Investigación: “Acoso y ciberacoso entre iguales y en parejas adolescentes: de la regulación emocional a la ideación suicida” – Referencia: PID2019-109442RB-I00, financiado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades de España.

6. REFERENCIAS

Balat, G. U., Beceren, B. Ö. y Özdemir, A. A. (2011). The evaluation of parents' views related to helping pre-school children gain some universal values. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 15, 908-912.

Beugre, C. D. (2012). Development and validation of a deontic justice scale. *Journal of Applied Social Psychology*, 42(9), 2163-2190.

Bussey, K., Luo, A., Fitzpatrick, S. y Allison, K. (2020). Defending victims of cyberbullying: The role of self-efficacy and moral disengagement. *Journal of Psychology*, 78(1), 1-12.

Curry, O. S., Rowland, L. A., Van Lissa, C. J., Zlotowitz, S., McAlaney, J. y Whitehouse, H. (2018). Happy to help? A systematic review and meta-analysis of the effects of performing acts of kindness on the well-being of the actor. *Journal of Experimental Social Psychology*, 76, 320-329.

Datu, J. A. D. y Yuen, M. (2022). Factorial validity of meaning in life questionnaire in Hong Kong secondary school students: a construct validation approach. *Counselling Psychology Quarterly*, 35(2), 467-480.

- Del Moral, G., Suárez, C., Villarreal, M. E. y Musitu, G. (2014). Tipos de víctimas agresivas en situaciones de bullying en Educación Secundaria. *Infancia y Aprendizaje*, 37(2), 399-428.
- Erreygers, S., Pabian, S., Vandebosch, H. y Baillien, E. (2016). Helping behavior among adolescent bystanders of cyberbullying: the role of impulsivity. *Learning and Individual Differences*, 48, 61–67.
- Hidalgo, M. (2019). Arteterapia y población refugiada: una mirada a la de vida de las mujeres de los campamentos saharauis a través de sus dibujos [Tesis doctoral, Universidad Pablo de Olavide].
- León-Moreno, C., Suárez-Relinque, C., Musitu-Ferrer, D. y Herrero, J. (2022). Peer victimization, peer aggression and depressive symptoms over time: A longitudinal study with latent growth curves, *Psychosocial Intervention*, 31(3), 169–176.
- Luo, A. y Bussey, K. (2019). The selectivity of moral disengagement in defenders of cyberbullying: contextual moral disengagement. *Computers in Human Behaviour*, 93, 318–325.
- Monks, C. y Smith, P. (2010). Peer, self and teacher nominations of participant roles taken in victimisation by five-and eight-year-olds. *Journal of Aggression, Conflict and Peace Research*, 2(4), 4-14.
- Olweus, D. (2005). A useful evaluation design, and effects of the Olweus Bullying Prevention Program. *Psychology, Crime & Law*, 11(4), 389-402.
- Rate, C. R., Clarke, J. A., Lindsay, D. R. y Sternberg, R. J. (2007). Implicit theories of courage. *The Journal of Positive Psychology*, 2(2), 80-88.
- Riancho, L. (2022). Arteterapia para la prevención del acoso escolar en educación secundaria [Trabajo fin de Máster, Universidad de Valladolid].
- Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish. A visionary new understanding of happiness and well-being*. Free Press.
- Söderberg, P. y Björkqvist, K. (2020). Victimization from peer aggression and/or bullying: Prevalence, overlap, and psychosocial characteristics. *Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma*, 29(2), 131-147.
- Torres-Harding, S. R., Siers, B. y Olson, B. D. (2012). Development and psychometric evaluation of the Social Justice Scale (SJS). *American Journal of Community Psychology*, 50(1-2), 77-88.
- Van Cleemput, K., Vandebosch, H. y Pabian, S. (2014). Personal characteristics and contextual factors that determine “helping,” “joining in,” and “doing nothing” when witnessing cyberbullying. *Aggressive Behavior*, 40(5), 383-396.

LA PARTICIPACIÓN DE LOS/AS MENORES MIGRANTES NO ACOMPAÑADOS/AS (MMNA) COMO PROCESO DE RECONOCIMIENTO DE DERECHOS EN CATALUÑA (ESPAÑA)

Violeta Quiroga Raimúndez

Universidad de Barcelona

Eveline Chagas Lemos

Universidad de Barcelona

Joan Casas Martí

Universidad de Barcelona

RESUMEN

La circulación de MMNA es un fenómeno global y creciente (en 2018 se triplicó) que presenta nuevos retos a los sistemas de protección y educativos, enfrentándose a la tensión entre el bienestar y el control de los flujos migratorios. Esta comunicación muestra la situación de Cataluña (en España) y la importancia de la investigación participativa en el enriquecimiento de la reflexión y defensa de los derechos de los y las MMNA, incluyendo el acceso a la educación. La investigación participativa en este ámbito posibilita representar la construcción de saberes sobre las migraciones de menores y sus procesos de resistencia a través de la promoción de espacios de diálogo entre saberes vivenciales, profesionales y académicos. Todo ello, a su vez, favorece la búsqueda de iniciativas y acciones que transformen situaciones de exclusión, discriminación e injusticia social de los y las adolescentes y jóvenes migrantes para promover la construcción de la convivencia.

1. INTRODUCCIÓN

La migración de los/as Menores Migrantes No Acompañados/as (MMNA) es un fenómeno global que ha experimentado grandes cambios desde la década de los 90. Estos se deben tanto a transformaciones en los movimientos migratorios como a la promulgación de la Convención sobre los Derechos de la Infancia y la Adolescencia. En España, la llegada de MMNA comenzó en 1999, principalmente con jóvenes procedentes de Marruecos y, en menor medida, de África subsahariana y de otros lugares. Aunque los menores han sido principalmente de género masculino, también se destaca la movilidad de las adolescentes por su mayor vulnerabilidad (Quiroga y Chagas, 2020). El aumento considerable del número de menores en los últimos años (en 2018 se triplicó), implica nuevos retos para los sistemas de protección,

incluyendo el educativo, que afrontan la tensión entre el bienestar (el interés superior del menor) y el control de los flujos migratorios.

Este capítulo se basa en una línea de investigación que engloba tres proyectos: uno autonómico en Cataluña, otro nacional en España y uno europeo. De estos proyectos se destaca la importancia de la investigación participativa con diversos actores, especialmente con las personas acompañadas, como elemento esencial para generar conocimiento compartido y lograr una transformación social en situaciones de vulnerabilidad.

Las metodologías participativas son de mucha relevancia en las investigaciones de poblaciones en situación de desigualdad, porque incentivan su emancipación (Roy y Prevost, 2013). Estos estudios permiten repensar la construcción de conocimiento a través del reconocimiento de saberes -como indica Santos (2006) con el término de la *ecología de saberes*- y de la promoción de espacios de diálogo entre el conocimiento vivencial de los/as migrantes, el profesional y el académico, así como con los diferentes actores sociales, incluyendo la sociedad en general.

2. METODOLOGÍA

Se presenta la situación de los/as jóvenes migrantes no acompañados/as (MMNA) en Cataluña (España) y se destaca la relevancia de la investigación participativa para reflexionar y defender sus derechos (Quiroga et al., 2021), especialmente en cuanto al acceso a la educación y la formación como herramienta para abordar las desigualdades existentes. Se basa en los resultados obtenidos de tres proyectos de investigación: uno autonómico, otro nacional y un tercero internacional.

El primer proyecto tenía como objetivo replantear la representación social de los/as jóvenes migrantes no acompañados/as en relación a su proyecto migratorio e inserción social y educativa en Cataluña.

El segundo proyecto, de tipo I+D+i, se centró en investigar la atención e intervención social y educativa, identificando fases de atención y disfunciones en los recursos, y propuso un Itinerario de Atención Integral y un Programa de Intervención Social y Educativa, teniendo en cuenta las diferentes dimensiones del bienestar, entre ellas la educativa y formativa.

El último proyecto, de ámbito internacional y del programa POCTEFA de la Unión Europea, buscaba mejorar la formación e inclusión social de los/as MMNA en Francia y Cataluña con un enfoque inclusivo. La Universidad de Barcelona llevó a cabo una evaluación participativa a lo largo del proyecto a través de la teoría del cambio.

En los tres proyectos, se utilizó una metodología cualitativa y participativa que incluyó entrevistas individuales, talleres grupales y observación participativa con diversos actores. La triangulación de estas técnicas promovió espacios de diálogo que permitieron la deconstrucción y construcción de nuevos saberes a través de una reflexión intercolectiva (Serrano, 2011).

Estos espacios dialógicos se concibieron como "dispositivos de escucha", creando nuevas significaciones y abriendo camino hacia nuevas formas de abordar la investigación etnográfica (Álvarez y Olmos, 2020). Además, representan una propuesta metodológica decolonial al situar la dimensión conversacional, permitiendo la construcción de espacios dialógicos de intercambio de saberes entre personas que se reconocen como iguales, siguiendo la propuesta de Olmos et al. (2018).

3.RESULTADOS

Los resultados de este trabajo han permitido conocer las vivencias, las expectativas y los recorridos personales de los/as adolescentes y jóvenes migrantes, así como repensar y reconstruir el conocimiento no solo sobre las conceptualizaciones de estas personas, sino también sobre el proceso migratorio.

De alguna manera, se pudo constatar que las personas migrantes crean una autopresentación a partir de las representaciones hegemónicas que se realizan en los países de acogida, interiorizando estas ideas y defendiéndose de acuerdo a ellas. Esta suele estar basada en los saberes y en los discursos imperantes en los países de recepción (Sayad, 2010). Por ello, es importante ampliar la mirada entre la población migrante y la sociedad de recepción, y de sus discursos (Herrera, 1994)

En los tres proyectos citados, los espacios dialógicos han generado una identidad colectiva y compartida a través de entendimientos e interpretaciones comunes, que los fortalece en su propio reconocimiento entre ellos/as y entre los diferentes actores

que intervienen. Por consiguiente, les da más fuerza para reclamar sus derechos de manera autoorganizada.

La posición epistemológica adoptada para la realización de estas investigaciones permitió realizar un proceso de reflexión y de deconstrucción con las personas migradas y con los/as profesionales que las acompañan del sistema de protección a través de estos espacios dialógicos horizontales, reconociendo así las desigualdades epistemológicas y ontológicas (Godrie y Dos Santos, 2017) que no les ayuda en el proceso de inserción social y educativo.

La discriminación es otro aspecto a destacar. En el colectivo de menores migrantes recae una representación estigmatizadora (Santamaria 2002) que conlleva una discriminación y una situación de exclusión por emigrar. La persona “estigmatizada” aprende a aceptar este tipo de violencia (Goffman, 2003). Este tipo de construcción social y jurídica homogeneiza a todo el colectivo, invisibilizando a las personas y sus individualidades (Horcas 2016). Los/as adolescentes y jóvenes se sienten excluidos/as de la sociedad y no perciben al mismo tiempo que tienen los mismos derechos, tampoco los/as profesionales e instituciones que múltiples veces denuncian esta situación. Los medios de comunicación influyen mucho en esta discriminación e incluso la fomentan según los profesionales.

La legislación sobre protección de menores e inmigración muestra una brecha significativa en ámbitos como el educativo y formativo. La situación de irregularidad administrativa de los/as MMNA crea barreras en su acceso a la educación y a la formación, una herramienta fundamental para su inclusión social y para enfrentar las desigualdades existentes. La normativa administrativa no abarca completamente la complejidad de su realidad, lo que resulta en una vulneración de sus derechos.

En último lugar, es importante resaltar los efectos positivos que emanan de la participación en este tipo de investigaciones, no solo a nivel simbólico, educativo-formativo y cultural, sino también a nivel relacional y político. La implicación activa en la vida social y comunitaria de los territorios se erige como un elemento fundamental para fomentar la cohesión social (Herrera 1994; Sayad 2010). Al incluir a estas personas en el desarrollo de sus trayectorias dentro del sistema de protección y en el sistema educativo, se contribuye de manera directa a la construcción de individuos que toman un papel activo en el devenir tanto propio como de la sociedad en la que residen. Asimismo, ello también incentiva la creación de sujetos colectivos con voz propia mediante su representación en asociaciones de jóvenes migrantes. El

acceso al mundo asociativo de estas personas permite un espacio colectivo de visualización y reivindicación de derechos y oportunidades (Gadea y Albert, 2011).

4. CONCLUSIONES

En conclusión, la investigación participativa sobre la circulación de Menores Migrantes No Acompañados/as (MMNA) en Cataluña (España), mediante la promoción de espacios de diálogo entre saberes vivenciales, profesionales y académicos, se presenta como una exigencia epistemológica imprescindible para comprender, proteger y reivindicar los derechos de estos/as jóvenes migrantes.

La participación activa de los/as MMNA en la investigación fortalece su identidad colectiva y empoderado su capacidad para luchar por sus derechos y oportunidades, y también para promover el compromiso de los/as profesionales en la defensa de los derechos del colectivo, con especial atención a los educativos y formativos para la inclusión social.

Queremos destacar el reconocimiento de un nuevo conocimiento de carácter vivencial, el de los/as menores y profesionales que los/as atienden, que nos ha permitido, en las tres investigaciones participativas, plantear futuras conexiones para el desarrollo del fenómeno, nuevas líneas de intervención social y educativa, y de sensibilización que nos permitan repensar una sociedad más inclusiva, democrática y justa.

El reconocimiento de los saberes mediante las investigaciones participativas puede reforzar la solidaridad y la colaboración entre todos los actores, incluyendo la sociedad de acogida, como fundamento del respeto a la dignidad humana de cada individuo, sin importar su origen, situación migratoria y su edad; para transformar situaciones de exclusión y discriminación, a través de una convivencia basada en el respeto mutuo y la igualdad de oportunidades.

5. REFERENCIAS

Álvarez, A. y Olmos, A. (2020). Desplegando dispositivos de escucha en una etnografía colaborativa. Los grupos de debate como situaciones instituyentes. En A. Álvarez, A. Arribas y G. Dietz (Ed.), *Investigaciones en movimiento. Etnografías colaborativas, feministas y decoloniales* (pp.113-144). CLACSO.

Gadea, M. E. y Albert, M. (2011). Asociacionismo inmigrante y renegociación de las identificaciones culturales. *Política y Sociedad*, 18, 150-151.

- Godrie, B. y Dos Santos, M. (2017) Injustices épistémiques. *Sociologie et sociétés*, 49 (1) pp.7-31.
- Goffman, E. (2003). *Estigma*. Amorrortu.
- Herrera, E. (1994). Reflexiones en torno al concepto de integración en la sociología de la inmigración. *Papers* 43, 71-76.
- Horcas, V. (2016). *Entre el control y la protección. Los dispositivos de atención de los Menores Migrantes en el País Valencià*. Universitat de Valencia, Tesis doctoral. <http://roderic.uv.es/handle/10550/50818>.
- Olmos, A., Cota, A. S., Veinguer, A. A. y Sebastiani, L. (2018). Etnografía con los movimientos de lucha por el derecho a la vivienda en el sur de Europa: retos metodológicos en la investigación colaborativa para la acción social. *Universitas Humanística*, 86, 139-166.
- Quiroga, V.; Chagas, E.; Camerota, N.; Molero, L.; Moral, I. (2021). Adolescentes y jóvenes migrantes no acompañados/as: de la discriminación al reconocimiento de los saberes. *Quaderns* 37 (1) 2021, 87-108.
- Quiroga, V. y Chagas, E. (2020). *Empuje y audacia. Migración transfronteriza de adolescentes y jóvenes no acompañados/as. Siglo XXI*.
- Roy, M. y Prevost, P. (2013). La recherche-action: origines, caractéristiques et implications de son utilisation dans les sciences de la gestion. *Recherches qualitatives*, 32(2), 131-132.
- Santos, B. (2006). *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social*. Buenos Aires: CLACSO.
- Sayad, A. (2010) *La doble ausencia: de las ilusiones del emigrado a los padecimientos del inmigrado*. Anthropos..
- Serrano, M. (2011). *Metodología y técnica participativa: Teoría y práctica de una estrategia de investigación participativa*. Editorial UOC.

MUNDOS DIGITALES Y MUSICALES EN LA CONSTRUCCIÓN DE LA SUBJETIVIDAD ADOLESCENTE: UNA REFLEXIÓN PEDAGÓGICA Y CULTURAL⁴⁹

Raúl Navarro Zárte
Universitat de Barcelona
Raúl Arango Pérez
Universitat de Barcelona

1. INTRODUCCIÓN

Este texto pretende ser una reflexión pedagógica —apoyada en el análisis de la cultura— para abordar el tema de cómo los adolescentes construyen su subjetividad a través de la interacción con bienes culturales que la sociedad y la época en la que viven les ofrece. Para ello partimos de dos elementos clave que en la actualidad juegan un papel primordial en la construcción de la subjetividad adolescente: los mundos digitales y los mundos musicales. Si el texto se enmarca en el estudio de los movimientos juveniles y la construcción de un cierto tipo de cultura —de la juventud para la guerra a la juventud para la paz— bien pronto se entenderá que la música juega un papel destacado en la educación de los jóvenes y los adolescentes, pues, tiene que ver, al menos, con la formación del gusto, la construcción de imaginarios y la relación que se establece con los otros. Y esto no puede hacerse, sino desde la relación que los más jóvenes establecen con los bienes culturales que la época y la sociedad en la que viven les ofrece.

Así, nos situamos para abordar esta reflexión en las transformaciones sociales, políticas y culturales sucedidas en una década (2008-2018) que se caracteriza por la crisis financiera global (2008) y el auge de la tecnología y de las redes sociales que han dado lugar a fenómenos tanto de protesta social y política como a un aumento de las lógicas de control y homogenización cultural. Este mundo híbrido, que navega entre lo digital y lo presencial, que abre múltiples posibilidades a la comunicación, a las formas de relación y al hacer cultural, pero que, al mismo tiempo, intensifica las lógicas de control, de seguridad y de homogeneización, es el

⁴⁹ La investigación que ha dado lugar a estos resultados ha sido financiada por el Institut Català Internacional per la Pau (ICIP). Proyecto titulado “De una juventud para la guerra a una juventud para la paz. Movimientos juveniles y educación (1914-2022). Pasado, presente y futuro” (ICIP019/22/000018).

mundo — rico, complejo y contradictorio— al que los y las adolescentes se enfrentan cuando comienzan entrar en contacto desde su singularidad con un mundo social y cultural heredado. Un mundo ante el cual, poco a poco y con el paso del tiempo, se verán invitados —por no decir forzados— a descubrir quiénes son y a labrarse las sendas por las cuales transitarán sus propias vidas.

En este marco, es posible afirmar que la interacción con la música ha sido históricamente uno de los elementos clave a través de los cuales adolescente y jóvenes construyen un espacio de autoafirmación y de cierta independencia de la familia y la escuela. Piensesé, por ejemplo, en la habitación adolescente que se constituye al interior de los hogares como un lugar propio y casi siempre en función de los gustos musicales. Y esto por no decir que cuando un adolescente no quiere saber nada de su mundo más próximo, es decir de la escuela y la familia, se encierra a escuchar música para crear y recrear otro mundo, su mundo.

De la misma manera, el espacio digital, abre la posibilidad a que la habitación adolescente sea —al decir de Remedios Zafra— un cuarto propio conectado que supone una extensión y lugar de interacción de ese mundo musical que influye en la construcción de su subjetividad. El mundo digital ha cambiado las formas de relacionarnos. Ahora, se suceden, en gran parte, mediadas por las pantallas y que, a la vez, ofrecen “un nuevo marco de referencias simbólicas e imaginarias para construir modelos identitarios” (Zafra, 2010, p. 15). Esta afirmación se hace latente en la vida cotidiana de los y las adolescentes quienes interactuando en el espacio y a través de medios simbólicos en forma de músicas e imágenes dirimen quiénes son.

2. LA IMAGEN DEL ADOLESCENTE Y LOS MOVIMIENTOS JUVENILES

En la actualidad los medios de comunicación cuando atienden a las cuestiones de sociedad frecuentemente hacen referencias a los adolescentes y hablan de ellos, en muchos casos, desde el problema, el escándalo o algo que genera conflicto en lo social. Esto también se hace patente cuando se vincula música y adolescencia, ahí se incide en las conductas o comportamientos que la música genera, pero, generalmente, se trata de una lectura sin vistas a comprender lo que ahí se manifiesta, pues, en la adolescencia “lo particular [...] es que resulte inquietante y molesta [...] tanto a los sujetos que la están atravesando como a aquellos que les rodean” (Brignoni, 2012, p. 8).

No hay que perder de vista igualmente que la adolescencia es una construcción teórica para retratar una experiencia particular en la que se manifiestan algunas

constantes a lo largo del tiempo, pero que, en cada momento histórico y en cada vida, se manifiesta y se vive de manera distinta. En nuestra cultura, la adolescencia es entendida como tiempo de transición entre la infancia y la vida adulta, y es el momento en el que se producen grandes transformaciones tanto en lo físico como en las formas en las que cada quien con su situación contextual —configurada por elementos sociales, culturales, económicos, políticos y emocionales— comienza a desenvolverse en ese “nuevo” mundo, al menos, con respecto al configurado principalmente por la familia y la escuela. La palabra adolescente apunta al proceso de crecimiento y a los cambios que se producen en ese volverse adulto. En esta etapa, los modelos culturales, sociales y existenciales aprendidos en cada casa —y en función de singularidad material y cultural— se ponen a prueba y en tensión con otros modelos que, en ese viaje de transición, el adolescente va descubriendo y confrontando con lo hasta ese momento ha sevido de marco referencial.

Para hablar de la adolescencia y la juventud, en términos generales, hay que relacionar su emergencia con, al menos, tres elementos que la constituyen como una categoría de análisis. En primer lugar, se trata de una categoría diferencial con el mundo de los adultos y, la imagen cultural del joven-adolescente, es fruto de la consolidación de las sociedades de consumo y la emergencia de la clase media, principalmente tras la II Guerra Mundial. En segundo lugar, se trata de una imagen que se hace posible gracias al incremento de la escolarización y un retraso en las responsabilidades del trabajo, la familia y la conducción de la propia vida como ejes constitutivos del mundo adulto. Y, en tercer lugar, la figura del joven-adolescente parte de una modificación en las formas de relacionarse con los adultos que pasa a situarse en torno a la ruptura y el conflicto entre generaciones (Solé Blanch, 2006; Ventura Comas, 2019). Así el adolescente parece situarse en un estado de suspensión, de ruptura y, sobre todo, de cuestionamiento de los procesos de normalización que toda sociedad ejerce.

Aunado a esto, hay que prestar atención —como sugiere Solé Blanch (2006)— a que ese espacio esbozado a la adolescencia y la juventud, principalmente a partir de la escolarización y el retraso en la incorporación al mundo del trabajo, ha quedado desdibujado ante las condiciones de las crisis estructurales de las sociedades de consumo. En la actualidad, a los adolescentes se les representa una imagen distópica sobre su futuro y ven a quienes les preceden sufrir la falta de trabajo y de elementos que aseguren la emancipación de dicha etapa. En este sentido, lo que histórica y socialmente estaba estipulado como un pasaje se ha quedado instalado como una condición permanente en la vida de muchas personas (Reguillo, 2000). De manera

que, como reacción frente al desencanto y a las crisis de las sociedades capitalistas, los jóvenes y los adolescentes adoptan y construyen formas culturales e identitarias para potegerse de un mundo que les es hostil:

Los jóvenes se han autodotado de formas organizativas que actúan hacia el exterior —en sus relaciones con los otros— como formas de protección y seguridad ante un orden que los excluye y que, hacia el interior, han venido operando como espacios de pertenencia y adscripción identitaria, a partir de los cuales es posible generar un sentido en común sobre un mundo incierto. (Reguillo, 2000, p. 14)

En esa búsqueda de construcción de un sentido común y de un lugar en el mundo que les permita enfrentarse a un contexto —social, cultural, económico, político, educativo— minado por las incertezas las denominadas subculturas o culturas juveniles juegan un papel especial en la vida de los adolescentes. Reguillo (2000) hace referencia a la “dramatización de la identidad” para explicar esos procesos mediante los cuales los jóvenes y los adolescentes buscan hacerse reconocer. En este sentido, la identidad es algo que necesita mostrarse y comunicarse para hacerse real y que, por tanto, requiere de esos usos dramáticos —ya sea de manera individual o colectiva— de las marcas y atributos que permitan el despliegue de tal o cual identidad. Así pues, en la lógica de esa “dramatización de la identidad” la música y la moda sirven como metáforas rupturistas y de resistencia que, en ocasiones, terminan por constituir movimientos y culturas juveniles que establecen “estilos de vida distintivos” (Feixa, 2006) que proporcionan a los adolescentes la “sensación de seguridad y de encerramiento en un mundo inseguro” (Nilan, 2004, p. 46). No obstante, a esa obtención de sensación de seguridad y de recogimiento en grupos de iguales no deberíamos entender las expresiones de los adolescente y la juventud — las imágenes que nos regalan ya sea a través de la música o la moda— como entes que se encuentran fuera o al margen del orden social (Reguillo, 2000), sino que, muy por el contrario, se construyen al interior y en tensión con la sociedad y la cultura hegemónica de la época y la sociedad: son expresiones sintomáticas del mundo en el que viven (Hall y Jefferson, 2014).

3. CULTURA DIGITAL Y SUBJETIVIDAD

El marco sociocultural de las generaciones más jóvenes se conforma, sin duda alguna, en una hibridación entre lo humano y lo digital en una lógica capitalista lo cual ha provocado ciertos cambios radicales en la cultura («Bifo» Berardi, 2019) y un debilitamiento de las formas institucionales —la escuela y el trabajo, como sendas

de tránsito hacia la vida adulta— que han generado, a su vez, incertezas sobre las formas de regulación de lo público y lo institucional (García-Canclini, 2012). Las modificaciones en los modelos de trabajo implican alteraciones en los modos de vida y, con respecto a esto, las generaciones más jóvenes ya no piensan en la noción de carrera para construir su vida sino en proyectos de corto o mediano plazo. Desde el punto de vista del funcionamiento de la producción y de la cultura se trata de un pasaje hacia modelos de inestabilidad y desestabilización de las vidas en donde la nueva figura del emprendedor, movido por el deseo de lo que quiere hacer, resulta clave para la estructuración de un modelo basado en la autoexplotación y el aumento de la productividad (Han, 2014).

En este escenario emergen nuevas formas de la institucionalidad representadas por *YouTube*, *Instagram* o *Facebook* que abren caminos distintos y desregulados — públicos, pero privatizados— para el funcionamiento de la actividad cultural y de la productividad. En la era de la hiperdigitalización la conversión del consumidor en prosumidor resulta clave para entender cómo hoy los adolescentes actúan consumiendo y produciendo contenidos que son, a su vez, acciones mediante las cuales van construyendo su historia, su propia biografía y, por supuesto, su subjetividad.

Feixa et al., (2016) en su trabajo sobre la *Generación Hashtag* caracterizan al prosumidor en torno a cuatro aspectos bien diferenciados: (1) la hiperconectividad, (2) la información social, (3) la deslocalización y (4) la multipantalla. Características que anuncian la emergencia de una “cultura trans”: “Transculturalismo, translocalismo, transexualismo, transgeneracionalismo” en donde paradójicamente “reviven los microgrupos (locales o según afinidades), que tienen en la web social su espacio de comunicación, acción y acción privilegiado (Feixa et al., 2016, p. 113). Aludir a este escenario cultural ayuda a identificar que los adolescentes hoy en día se encuentran experimentando y elaborando construcciones sociales en base a una identificación de cáliz cultural. En la construcción de estas identificaciones culturales el espacio digital cumple una función destacada en tanto lugar por donde transcurren una parte importante de las comunicaciones y acciones de los adolescentes que les permite la creación de espacios culturales propios y de reconocimiento social. En este juego de identificaciones y de construcciones identitarias, la cultura digital se erige como un lugar de experimentación y de sujeción de los procesos de subjetivación, pues, como señalan Lasén y Puente (2016, pp. 17-18), al mismo tiempo, que proporcionan “espacios virtuales lúdicos” en donde se hace posible “explorar el descentramiento de la identidad” también la subjetividad está siendo

configurada mediante el uso de dichas tecnologías que trabajan en torno a las lógicas de control, de seguridad y la acumulación de los datos que se utilizan para creación del usuario/comsumidor de un producto. En este contexto de hiperdigitalización, de cultura “trans” y de una construcción identitaria mediada por la tecnologías y las relaciones que se establecen en el espacio digital ((Gergen, 1992; Lasén y Puente, 2016), no hay que olvidar que históricamente la música ha jugado un papel destacado en la construcción de la identidad en tanto que las audiencias más jóvenes representan el tipo de consumidor musical por excelencia y una base importante para instaurar una cultura moderna y popular.

4. LA MÚSICA URBANA COMO PAISAJE CULTURAL

Toda música emerge de un contexto y en cierta forma lo expresa. La música urbana ha conquistado, en gran parte, los hábitos sonoros de los adolescentes y transformado el paisaje cultural introduciendo, como señala Alicia Álvarez: “más carga sexual, más baile, más descaro, más libertad” (Álvarez, 2021, p. 267). La música urbana que, en realidad funciona como una etiqueta para acopiar a “todo lo que se salía de las características musicales” (Álvarez, 2021, p. 278) es reflejo y expresión cultural, en gran parte, de la crisis financiera del año 2008 y de la consolidación de la cultura DIY (*Do it yourself*) que abre un mundo a la autoproducción, simplificaron los medios y los procesos. Para toda una generación las posibilidades del mundo digital y la sensación ante los efectos de la crisis de quien ya no tiene nada que perder son, al menos, dos ejes que vertebran las transformaciones que dan lugar a la música urbana. Madjody —cocreador de El Bloque y maestro de primaria—narra la evolución de la música urbana en España y del contexto de emergencia como unos tiempos en los que “las odas a los sagrados valores del hip hop y el trabajo duro tiene cada día menos sentido” y esa ruptura fue construyendo un nuevo escenario en el que la hibridación cultural y el juego sin prejuicios con distintos elementos estéticos y musicales dieron forma a una cultura y a un estilo de vida: “el trap, la delincuencia, el flamenco, la salsa, el reguetón y el lean” fueron configurando no sólo una “tendencia [...] a nivel estético y musical” sino toda una cultura, “un estilo de vida” (Madjody, 2021, p. 65).

De alguna forma, la música urbana que hoy aparece consolidada en la industria musical ha sido la expresión creativa de una generación y un acto de resistencia ante los aparatos de normalización y control social. De ahí que estas transformaciones del paisaje y del imaginario cultural —que es lo que hoy se ofrece a los adolescentes en forma de productos musicales— se basen en esa huida hacia delante que tiende a

explorar las líneas de fuga y que busca desbordar los márgenes del orden social establecido.

La crítica musical Alicia Álvarez habla de tres transformaciones clave que transforman el paisaje y quedan lugar a nuevas maneras de sentir y de vivir la vida. En primer lugar, se trata de “la democratización del escenario” al punto de “transformar el escenario en una placeta” de pueblo en donde ese carácter de mezcla y horizontalidad enviara un mensaje claro al espectador: “tú también puedes subirte al escenario cuando quieras, que le jodan a lo piramidal” (269). En segundo lugar, otro elemento descansa en la idea de “abrazar el desorden” como posibilidad de construir otros espacios posibles. Y, en tercer lugar, abrirse a “lo caótico o lo inesperado” para generar rupturas en los caminos establecidos. Estas dos últimas características, van en la línea de crear espacios temporales —intersticios en palabras de Foucault (1988)— que eludan las estructuras formales del control social, por ello retoman también ese carácter de lo infantil como “maneras de escenificar y modos de ver la vida” (Álvarez, 2021: 270).

La música urbana tiene un carácter posmoderno, es un reflejo de la época y de las lógicas culturales. Primero, porque no se alimenta de una estética unitaria, sino fragmentaria. Melódica y culturalmente es un híbrido que incorpora sonidos y los reintroduce en otros contextos. En este sentido, es una música plural, paradójica y populista: nace de la calle y de la producción sencilla para cualquiera y no tiene reparos en aspirar al *mainstream*, reivindica el margen: representado en lo choni, lo quinqui, el barrio, la vida flamenca, el rap, etc.; de la misma manera que introduce en sus representaciones lo hegemónico: hipersexualización, los elementos pop, el marketing, etc. No toma como una derrota el ser reapropiada por las lógicas del capitalismo porque la alegría, el baile y el estar juntos también son un acto de resistencia:

El encuentro del mainstream y este underground disidente y de periferia [...] no es una derrota, no puede tratarse solo del chiché simplista de un capitalismo que todo lo engulle ante otro incapaz y sumiso. Para nosotros es más el resultado de la ausencia de prejuicios respecto al cambio, que vio en el mainstream un camino más de actualización de la propia identidad, basada desde los orígenes en el intercambio, en la mezcla, en la reunión. Si hay algo que preservar de todo esto son las rarezas y lo desmedido, las alianzas y las bestias, las transacciones y lo problemático, los sinsentidos y la verdad. (El Bloque, 2021, pp. 350-351)

Desde una perspectiva pedagógica, al explorar testimonios de quienes se dedican a la música urbana resulta posible situar, al menos, tres elementos y aprendizajes para afrontar las asperezas del mundo actual (Camprubí, 2022; Primavera Pro, 2023). En primer lugar, la alusión a lo autobiográfico como elemento de creación de las músicas y para contar las cosas que se viven. En segundo lugar, la producción de músicas como elemento reparador que permiten retejer y reconstruir imaginarios posibles para enfrentar la imagen distópica de una juventud sin futuro. Y en tercer lugar, la vinculación con otros como espacio para el intercambio y la reunión en donde las experiencias se mezclan y se abren un lugar para los aprendizajes compartidos.

5. REFLEXIONES FINALES

Mundo digitales y mundos musicales, como hemos visto, coinciden en constituirse en elementos primordiales en la construcción de la subjetividad adolescente. Especialmente nos hemos enfocado en el fenómeno de la música urbana y las transformaciones sustanciales que ha introducido en poco más de una década a través de un juego con elementos estéticos y musicales que suponen, en cierta forma, un quiebre con esquemas clásicos de lo político, lo estético y lo afectivo dando lugar a la emergencia de un nuevo paradigma cultural. Defendemos que la respuesta pedagógica a este fenómeno cultural, como a tantos otros, no puede ser el temor o el rechazo sino que, la reflexión pedagógica y el análisis de la cultura, han de servir para valorar las limitaciones y las potencialidades de los mundos digitales y musicales que frecuentan los y las adolescentes. De alguna manera, reivindicamos que la reflexión pedagógica ha de volver a mirar la cultura con la que trabaja en tanto elemento primordial para la construcción de una subjetividad. No olvidarnos tampoco de que la música como arte crea mundo, abre mundo y transmite también una riqueza cultural.

La música urbana y su relación con la digitalización componen un buen paisaje cultural al que se enfrentan los y las adolescentes y, por tanto, deviene en una oportunidad para construir un proyecto pedagógico de futuro que supere la idea del desencanto y que no obvie el contexto histórico, social y cultural en el que jóvenes y adolescentes están construyendo su subjetividad. Conocer y comprender los referentes y las prácticas culturales debe ayudarnos a conectar con los jóvenes e interesarnos por el mundo que construyen y viven, solo así, podemos construir algunos puentes y dar respuesta a las exigencias pedagógicas y culturales de nuestra actualidad.

6. REFERENCIAS

- Álvarez, A. (2021). Una moto, unas palmas, una corona de espinas. En *Making Flu\$, la música urbana: un cambio generacional, un nuevo paradigma cultural* (pp. 267-309). Plaza y Janés.
- «Bifo» Berardi, F. (2019). *Futurabilidad: la era de la impotencia y el horizonte de la posibilidad*. Caja Negra.
- Brignoni, S. (2012). *Pensar las adolescencias*. UOC.
- Camprubí, A. (2022). *LaBlackie*. Betevé. <https://beteve.cat/feel/ablackie/>
- El Bloque. (2021). *'Making Flu\$', la música urbana: un cambio generacional, un nuevo paradigma cultural*. Plaza y Janés.
- Feixa, C. (2006). *De jóvenes, bandas y tribus: antropología de la juventud*. Ariel.
- Feixa, C., Fernández-Planells, A., & Figueras-Maz, M. (2016). Generación Hashtag. Los movimientos juveniles en la era de la web social. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14(1), 107-120. <https://doi.org/10.11600/1692715X.1416301115>
- Foucault, M. (1988). El sujeto y el poder. *Revista Mexicana de Sociología*, 50(3). <https://doi.org/10.2307/3540551>
- García-Canclini, N. (2012). Introducción. De la cultura posindustrial a las estrategias de los jóvenes. En N. García-Canclini, U. Maritza, & F. Cruces (Eds.), *Jóvenes, culturas urbanas y redes digitales*. Ariel/FT/UAM.
- Gergen, K. F. (1992). *El yo saturado: dilemas de identidad en el mundo contemporáneo*. Paidós.
- Hall, S., & Jefferson, T. (2014). *Rituales de resistencia: subculturas juveniles en la Gran Bretaña de la posguerra*. Traficantes de Sueños.
- Han, B. C. (2014). *Psicopolítica: neoliberalismo y nuevas técnicas de poder*. Herder.
- Madjody, D. (2021). First dates. En *Making Flu\$, la música urbana: un cambio generacional, un nuevo paradigma cultural* (pp. 55-83). Plaza y Janés.
- Nilan, P. (2004). Culturas juveniles globales. *Estudios de juventud*, 64(04), 39-47.
- Primavera Pro. (2023). *La música como herramienta de resistencia*. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=o5L5L987siw&list=PLZiaO-NtkyNJNa0XiGg3Ly15pywF1p-Y&index=4&t=24s>
- Reguillo, R. (2000). *Emergencia de culturas juveniles: estrategias del desencanto*. Norma.
- Solé Blanch, J. (2006). Pedagogia i cultures juvenils. *Revista Catalana de Pedagogia*, 5, 243-257. <https://doi.org/10.2436/20.3007.01.15>
- Ventura Comas, A. (2019). *Juventud y cine: de los jóvenes rebeldes a los jóvenes virtuales*. Ned.

Zafra, R. (2010). *Un cuarto propio conectado*. Fórcola.

ISLA TORTUGA MUSICAL: SITUACIÓN DE APRENDIZAJE CON ALUMNADO CON NECESIDADES ESPECÍFICAS DE APOYO EDUCATIVO

Alba Mosteiro Falcón

Universidad Pontificia de Salamanca

María Teresa del Moral Marcos

Universidad Pontificia de Salamanca

1. INTRODUCCIÓN

1.1. Musicoterapia y educación musical con alumnado con NEAE

Años atrás, la presencia del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE) en las aulas ordinarias era poco común, pero en la actualidad esto ha cambiado. Cada vez es más frecuente encontrarse con alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo dentro de las aulas con diagnósticos variados. La aparición o aumento del alumnado con necesidades educativas requiere una formación continua de los profesionales de la educación para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Una de las disciplinas que aborda las necesidades de este alumnado es la Musicoterapia, disciplina que ha sido establecida y reconocida en algunos países (Del Moral et al., 2015). Cada vez hay más centros educativos en los que trabajan musicoterapeutas profesionales con alumnado con necesidades educativas especiales (e.g., Del Barrio et al., 2019).

A la hora de definir Musicoterapia nos encontramos con diversidad de definiciones que han aparecido con el transcurso del tiempo. Una de las más utilizadas es la definición de la Federación Mundial de Musicoterapia (WFMT, 2011):

La musicoterapia es el uso profesional de la música y sus elementos como una intervención en ambientes médicos, educativos y cotidianos con individuos, grupos, familiares o comunidades, buscando optimizar su calidad de vida y mejorar su salud física, social, comunicativa, emocional e intelectual y su bienestar. La investigación, la práctica, la educación y la instrucción clínica en la musicoterapia están basadas en estándares profesionales según los contextos culturales, sociales y políticos.

En las últimas décadas los enfoques de musicoterapia basada en la evidencia y musicoterapia neurológica se han ido extendiendo a nivel internacional (Del Moral, 2020; Del Moral et al., 2019). Respecto a los ámbitos de aplicación, uno de ellos es el educativo. La Musicoterapia Educativa se considera una de las ramas de la musicoterapia y hace referencia a la aplicación de la Musicoterapia en el área de Educación (Albornoz, 2009; Pérez-Eizaguirre, 2021). Según Albornoz (2009, p. 70), *La Musicoterapia Educativa fundamentalmente usa experiencias musicales y la relación alumnado-terapeuta (en sesiones grupales o individuales) para incentivar el auto-conocimiento a través del desarrollo emocional y conducir a un cambio en el significado de la experiencia de aprender para que el alumnado contribuya a capacitarse y regularse.*

Cuando se aplica la Musicoterapia en contextos educativos la intervención se centra en las necesidades no musicales del alumnado y el aprendizaje musical no es objetivo de la intervención. Como señala Sabbatella (2005, p.129) “a través de diferentes experiencias musicales terapéuticas se pretende incidir en la problemática específica del alumnado al que va dirigida la sesión”.

La Musicoterapia Educativa en Educación Especial persigue la consecución de objetivos claros, relacionados principalmente con aspectos psicológicos y evolutivos del alumnado, a través de la música. (Cuenca y Del Moral, 2020; Ortega et al., 2009; Sabbatella, 2005).

Sabbatella (2005) hace referencia a aquellas contribuciones y beneficios que se consiguen a través de la intervención musical con alumnado con necesidades educativas como facilitar el aprendizaje de otros contenidos curriculares, agudizar la percepción y discriminación auditiva, desarrollar la capacidad de organización espacio-temporal, favorecer la relación, la comunicación y la integración social, y/o contribuir a favorecer el proceso madurativo del alumnado. Existen diversas experiencias de intervenciones musicoterapéuticas con alumnado con necesidades educativas (e.g., Cuenca y Del Moral, 2020; Del Barrio et al., 2019; Ronald et al., 2023).

Otra de las disciplinas que puede contribuir en la inclusión educativa del alumnado con necesidades educativas dentro de las aulas ordinarias es la Educación Musical. Esta disciplina engloba aspectos relacionados con el proceso de enseñanza y aprendizaje del ámbito de la música (Sabbatella y Del Barrio, 2021). Son diversos los autores del siglo pasado, que gracias a sus métodos activos, consiguieron asentar

las bases de la Educación Musical, tales como Emilie Jacques-Dalcroze, Edgar Willens, Carl Orff , Maurice Martenot o Murray Schufer.

Ambas disciplinas, como son la Musicoterapia y la Educación Musical, presentan diferencias importantes. Por ejemplo, en la Educación Musical los objetivos son fundamentalmente educativos, se centran el en aprendizaje musical y la relación alumno-maestro es solamente educativa. En cambio, en la Musicoterapia Educativa, los objetivos tienen relación con la consecución de una serie de aspectos relacionados con áreas no musicales como el área física, sensorial, emocional, cognitiva y/o social (Sabbatella, 2005). Se pueden observar diferencias entre ambas disciplinas, pero unidas contribuyen y enriquecen la intervención educativa.

En esta línea, Campayo y Cabedo (2016) abordaron la relación de la música y las competencias socioemocionales en la educación musical y señalan que los contenidos propios de la música pueden, a su vez, servir de herramienta para trabajar ciertos aspectos emocionales (Del Moral y Sabbatella, 2021).

El objetivo de este estudio es diseñar una situación de aprendizaje con música para alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo.

2. MÉTODO

Se presenta una situación de aprendizaje para alumnado de educación primaria con necesidades educativas siguiendo las directrices del Real Decreto 157/2022, del 1 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de educación primaria. La implementación de propuestas pedagógicas que partan de los centros de interés del alumnado son muy necesarias para que el aprendizaje se construya desde los conocimientos y experiencias del alumnado fomentando su autonomía y creatividad.

La situación de aprendizaje, denominada Isla Tortuga Musical, es una propuesta de intervención musical dirigida a alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, que ha sido diseñada para alumnado que asiste a aulas de Educación Especial, con edades comprendidas entre 8 y 13 años.

Se trata de una propuesta innovadora relacionada con la educación musical y la educación especial que profundiza en el valor que tiene la música en el desarrollo integral del alumnado. El objetivo general de esta situación de aprendizaje es ayudar

al alumnado en su desarrollo, tanto de las áreas cognitiva, de comunicación y lenguaje, psicomotriz y socioemocional, a través de las intervenciones musicales.

Los objetivos específicos de esta situación de aprendizaje son:

- Estimular habilidades sensoriales y motrices a través de actividades musicales.
- Aumentar los tiempos de atención mantenida.
- Mejorar la memoria y las funciones ejecutivas.
- Fomentar la comunicación asertiva y las relaciones interpersonales.
- Mejorar la expresión verbal y no verbal del alumnado, especialmente la expresión emocional para contribuir en la conciencia y autorregulación emocional del mismo.

Dicha situación de aprendizaje tiene como hilo conductor Isla Tortuga, isla del mar Caribe. A través de las seis sesiones en las que se divide (ver Tabla 1), el alumnado profundizará en las características de la isla y conocerá más a fondo la vida pirata, teniendo siempre presente la música.

A lo largo del desarrollo de las actividades de la situación de aprendizaje se tendrán en cuenta principios metodológicos tales como la atención a la diversidad, teniendo presente la inclusión y las características y capacidades del alumnado al que va dirigido. Se trabajará a través del aprendizaje cooperativo, fomentando la colaboración entre iguales y el pensamiento crítico y creativo. En esta situación de aprendizaje están presentes metodologías activas tales como el aprendizaje cooperativo y la gamificación, lo que permiten que el desarrollo de la situación de aprendizaje sea significativo, atractivo lúdico, interactivo y vivencial (Del Moral et al., 2022).

Para una mayor globalización e innovación, existe un personaje especial, el Loro Cristóbal, el encargado de ligar cada una de las actividades y sesiones. A lo largo de la realización de cada una de las actividades el Loro Cristóbal facilitará una pista al alumnado que será de gran ayuda para comenzar y realizar la actividad siguiente.

Tabla 1.*Temporalización de la situación de aprendizaje “Isla Tortuga Musical”*

Sesión 1: Escuela de Piratas	Esta primera sesión el Loro Cristóbal les encargará la misión “Isla Tortuga”. Esta sesión servirá para conocer las ideas previas.
Sesión 2: Tod@s a bordo.	Comienza el viaje pirata por la mar, viviremos la sensación de las olas.
Sesión 3: A la mar.	Seguimos navegando por el mar. Profundizaremos en los diferentes elementos del mar y del mundo pirata.
Sesión 4: Zarpando el mar Caribe.	Estamos cerca de Isla Tortuga. Trabajaremos con la pesca y con la famosa banda sonora de Piratas del Caribe.
Sesión 5: Al abordaje.	Tras un largo viaje por el mar, llegamos a Isla Tortuga. Trabajaremos con diferentes elementos de la isla: palos, conchas, piedras, arena...
Sesión 6: Isla Tortuga.	Esta última sesión evaluaremos los conocimientos adquiridos sobre la isla y por fin lograremos resolver la misión del Loro Cristóbal.

Nota: Elaboración propia

Tal como cita el RD 157/2022, las situaciones de aprendizaje constituyen un componente que, alineado con los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), permiten sentar las bases para el aprendizaje durante toda la vida fomentando procesos pedagógicos flexibles y accesibles que se ajusten a las necesidades, las características y los diferentes ritmos de aprendizaje del alumnado.

El DUA parte de la diversidad desde el comienzo de la planificación didáctica y trata de lograr que todo el alumnado tenga oportunidades para aprender (Alba, 2019). Por ello, esta propuesta seguirá los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje, que es un sistema de apoyo que favorece la eliminación de barreras físicas, sensoriales, afectivas y cognitivas para el acceso, el aprendizaje y la participación de los alumnos; es decir; que asegura a todo el alumnado el acceso a los contenidos y objetivos del currículo ordinario (Giné y Font, 2007).

A lo largo de cada una de las sesiones se irá narrando una breve historia relacionada con la temática, que permitirá ligar cada una de las actividades y sesiones. Estas estarán estructuradas siempre de la siguiente forma, primeramente se realizará una

actividad de inicio o actividad de repaso, continuando con actividades de desarrollo y para finalizar una actividad de relajación (ver Tabla 2).

Tabla 2.

Sesión 1: Escuela de Piratas.

Actividad de Iniciación: ¡Asamblea Pirata!

El alumnado al llegar al aula se encuentra con un cofre y dentro hay elementos sobre Isla Tortuga (tortugas, arena, parche de pirata, botellas...). A continuación, se sentarán en la alfombra del aula y abrirán la caja e irán hablando sobre los diferentes objetos. Dentro de ella irá también un pergamino, en el cuál, el Loro Cristóbal, personaje principal de esta situación de aprendizaje, pide ayuda a nuestro alumnado para resolver un caso en Isla Tortuga. En la carta le dará unas indicaciones de cómo abordar la misión.

Actividad de desarrollo 1: 3,2,1... ¡Piratas y acción!

Tras tener un primer contacto con Isla Tortuga, el Loro Cristóbal les ha mandado la primera pista, pista nº 1. Esta consiste en resolver varios puzzles, relacionados con las figuras musicales. Los puzzles son de dos piezas, en un lado aparece la figura o figuras musicales y al otro debe estar la imagen, relacionada con la temática, que corresponda a ese ritmo. Debiendo tener correspondencia con el número de sílabas. Por ejemplo: dos corcheas = loro. Tras realizar esta pequeña actividad para repasar las figuras musicales pasaremos a la siguiente pista, la clave para encontrarla estará en el dorso de las piezas del puzzle.

Actividad de desarrollo 2: Música Maestro.

Tras encontrar el sobre con la pista nº2. En esta actividad trabajaremos las figuras musicales y la interpretación con los instrumentos de pequeña percusión. Tras un musicograma de la canción “Wellerman” tocarán instrumentos de pequeña percusión y observaremos si están preparados para la misión de Cristobal, ya que para ser un buen pirata debemos tener buen ritmo.

Actividad de relajación: Sintiendo el mar.

Tras encontrar la pista nº 3. Debemos tener en cuenta que antes de comenzar esta aventura y subir al barco del Loro Cristóbal, el alumnado debe sentir cómo es estar en el mar. Por eso realizaremos una sesión de relajación con la canción “*Inspirational players all of me*”.

Para la evaluación, se tuvieron en cuenta diferentes técnicas, como la observación sistemática, así como diversos instrumentos de evaluación como una rúbrica para evaluar la adquisición y mejora de competencias, una diana de autoevaluación y una rúbrica de evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje para la mejora de la situación de aprendizaje y de la intervención docente.

3. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Las intervenciones musicales han demostrado que su aplicación con alumnado con necesidades educativas ayuda a mejorar diferentes áreas de su aprendizaje, como las áreas cognitiva, de comunicación y lenguaje, e psicomotriz y socioemocional (García-Gil y Cuervo, 2020; Goswami, 2013; Hallam, 2010).

La propuesta “Isla Tortuga Musical” es una situación de aprendizaje que se fundamenta en los principios del Diseño Universal de Aprendizaje y que a través de actividades musicales permite la mejora de competencias del alumnado y, además, se fomenta un ambiente positivo de aprendizaje.

A modo de conclusión, podemos decir, que la música es importante para el desarrollo integral del alumnado. Disciplinas como la Musicoterapia y la Educación Musical deberían estar más presentes en las aulas, y no específicamente dirigidas a alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, sino para todo el alumnado, independientemente de sus características y capacidades.

4. REFERENCIAS

Alba, C. (2019). Diseño Universal para el Aprendizaje: un modelo teórico práctico para una educación inclusiva de calidad. *Participación educativa*, 6(9), 55-68. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:c8e7d35c-c3aa-483d-ba2e-68c22fad7e42/pe-n9-art04-carmen-alba.pdf>

- Albornoz, Y. (2009). Emoción, música y aprendizaje significativo. *Educere*, 44, 67-73. <http://www.scielo.org.ve/pdf/edu/v13n44/art08.pdf>
- Campayo, E. A. y Cabedo, A. (2016). Música y competencias emocionales: posibles implicaciones para la mejora de la educación musical. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 13, 124-139.
- Cuenca Sánchez, L. y Del Moral, M. T. (2020). Musicoterapia, neurociencia y diversidad funcional: Una propuesta de intervención en un centro de Educación Especial. En *Variables Psicológicas y Educativas para la Intervención en el ámbito escolar. Nuevas realidades de análisis* (pp. 403-413). Dykinson.
- Del Barrio Aranda, L., Sabbatella, P. L., & Mercadal Brotons, M. (2019). Musicoterapia en Educación: un proyecto de innovación orientado a la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales. *Revista Música Hodie*, 19.
- Del Moral, M. T., Mercadal-Brotons, M., Sánchez-Prada, A., & Sabbatella, P. L. (2015). La identidad del musicoterapeuta en España: un estudio cualitativo. *Revista Música Hodie*, 15(2).
- Del Moral, M. T. (2020). Música, Musicoterapia Basada en la Evidencia y Neurociencia: Musicoterapia Neurológica. En *Investigación en el ámbito escolar. Nuevas realidades en un acercamiento multidisciplinar a las variables psicológicas y educativas* (pp. 1141-1149). Dykinson.
- Del Moral, M. T., Sabbatella, P., Brotons, M., Maidhof, C. & Fachner, J. (2019). Music Therapy & Neurosciences: A Content Analysis. *Proceedings 11th European Music Therapy Conference*, Aalborg University.
- Del Moral, M. T. y Sabbatella, P. (2021). Innovación docente para el desarrollo y evaluación de competencias socioemocionales y artísticas de estudiantes universitarios. En A. B. Barragán, M. M. Molero, A. Martos, M. M. Simón, J. J. Gázquez y M. C. Pérez (Comps.), *Innovación Docente e Investigación en Educación: Nuevos enfoques en la metodología docente* (pp. 763-774). Dykinson.
- Del Moral, M.T., Sabbatella, P., González-Alonso, F., Zorroza, I., & Alé-Ruiz, R. (2022). Evaluación de competencias socioemocionales en estudiantes universitarios. En A. Guillén-Riquelme (Ed.), *International Handbook of Innovation and Assessment of the Quality of Higher Education and Research* (1ª ed., Vol. 1). Thomson Reuters.
- García-Gil, D. y Cuervo, L. (2020). El impacto social, emocional y académico de las experiencias musicales. *Didacticae*, 7, 6-16.
- Giné, C. y Font, J. (2007). *El alumnado con discapacidad intelectual y del desarrollo. Manual de asesoramiento pedagógico* (pp. 879-914). Editorial Grao.
- Goswami, U., Huss, M., Mead, N., Fosker, T., y Verney, J.P. (2013). Perception of patterns of musical beat distribution in phonological developmental dyslexia:

significant longitudinal relations with word reading and reading comprehension. *Cortex*, 49(5), 1363-1376. <https://doi.org/10.1016/j.cortex.2012.05.005>[Get rights and content](#)

Hallam, S. (2010). The power of music: Its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people. *International Journal of Music Education*, 28(3), 269-289. <https://doi.org/10.1177/0255761410370>

Ortega, E., Esteban, L., Estévez, A. F. y Alonso, D. (2009). Aplicaciones de la musicoterapia en educación especial y en los hospitales. *European Journal of Education and Psychology*, 2(2), 145-168. <https://www.redalyc.org/pdf/1293/129312577005.pdf>

Pérez-Eizaguirre, M., Del Olmo, M. J., Fattorini, V. A., Fernández-Company, J. F., Gamella, D. y Lorenzo, A. (2021). *Musicoterapia*. Paraninfo.

Real Decreto 157/2022. del 1 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado (BOE)*, 52, de 02 de marzo del 2022. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2022-3296>

Ronald, A. C., Melgarejo, A. R., Grados, G. V., Taza, N. N. C., Galarza, M. L. L. Z., Carrasco, M. V. M., & Cruz, R. A. (2023). La musicoterapia en la neuroeducación para el aprendizaje de habilidades sociales de estudiantes con TEA en contexto inclusivo. *Educación*, 29(1), 67-78.

Sabbatella, P. (2005). Intervención musical en el alumnado con necesidades educativas especiales: delimitaciones conceptuales desde la pedagogía musical y la musicoterapia. *Tavira: Revista de Ciencias de la Educación*, 20, 123-140.

Sabbatella P. L. y del Barrio Aranda L. (2021). La música en la educación del alumnado con necesidades educativas especiales en España: análisis legislativo y propuesta de mejora. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical - RECIEM*, 18, 251-263. <https://doi.org/10.5209/reciem.71411>

World Federation of Music Therapy (2011). *Definición sobre Musicoterapia*. <https://www.wfmt.info/about>

AUTOCONCEPTO Y RENDIMIENTO ACADÉMICO EN EL ALUMNADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Julio Valerio Vidal Lozano

CEIP Manuel Andújar de La Carolina

Margarita Alcaide Risoto

Universidad Camilo José Cela

Noelia Salas Román

CEIP Pérez de Hita

1. INTRODUCCIÓN

La formación del autoconcepto en el alumnado es fundamental para la obtención de unos buenos resultados académicos. Dicha formación mental del individuo influye positiva o negativamente en diferentes aspectos de la vida de las personas, pero, más significativamente en la etapa escolar.

El autoconcepto va a influir directamente en la formación de la personalidad de las personas pues guarda relación con la competencia social, influye sobre la persona en cómo se siente, cómo piensa, cómo aprende, cómo se valora, cómo se relaciona con los demás y, en definitiva, cómo se comporta (Clemes y Bean, 1996; Clark et al., 2000).

La etapa más importante en la formación del autoconcepto es la etapa de primaria, sin olvidarnos de la etapa de la adolescencia, pero, dicho desarrollo no termina en esta etapa intermedia, sino que evoluciona a lo largo de toda la vida del individuo. Por todo esto, es muy importante que la escuela marque unos objetivos mínimos en el desarrollo del autoconcepto, ya que va a determinar el futuro de las personas, en cualquier ámbito de la vida cotidiana.

Tanto el autoconcepto como la autoestima tienen una gran importancia para las personas en general, pero aún más para los niños y adolescentes (Fox, 2000; García y García, 2006), ya que es en estas etapas cuando se consolidan (Slutzky y Simpkins, 2009).

Según Vera y Zebadúa (2002), el autoconcepto se considera una necesidad humana profunda y poderosa, básica para la vida sana, con un buen funcionamiento y para la autorrealización. Está relacionada con nuestro bienestar en general.

1.OBJETIVO

El objetivo de este trabajo es determinar si los distintos componentes del autoconcepto (académico, social, emocional, familiar y físico) están relacionados con el rendimiento académico y con las variables sexo, guardería, deporte e iglesia en los alumnos de 4º, 5º y 6º de Educación Primaria.

2.MÉTODO

De acuerdo con el objetivo planteado, el estudio sigue el método descriptivo y correlacional.

2.1.Participantes

La muestra de la investigación fue de 67 participantes de un colegio público de Educación Primaria de Jaén, entre los que se encontraban 33 chicos y 34 chicas.

2.2.Instrumentos

Se ha utilizado el cuestionario Autoconcepto Forma 5 de García y Musitu (2001). Este cuestionario mide cinco dimensiones: académico, social, emocional, familiar y físico. Consta de 30 ítems (6 ítems por dimensión) con una escala del 1 al 99.

2.3.Procedimiento

Para poder llevar a cabo el cuestionario, los padres de los alumnos firmaron una autorización. La aplicación del cuestionario se llevó a cabo en horario escolar. Se obtuvieron las notas de Lengua, Matemáticas, Inglés, Educación Artística, Religión, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Conocimiento del Medio, Educación Física.

3.RESULTADOS

El análisis estadístico de los datos se llevó a cabo mediante el programa informático SPSS y fueron analizados mediante un análisis descriptivo.

Existe una correlación significativa entre el Autoconcepto medio y el autoconcepto social y emocional y ambas correlaciones son fuertes. Autoconcepto emocional y autoconcepto medio (estadísticamente significativo). Autoconcepto físico y autoconcepto emocional no hay correlación significativa ya que es mayor de 0,05 existe una correlación negativa (Ver tabla 1).

Tabla 1.

Correlaciones entre variables

		A. A	A. S	A. E.	A. F.	A. F.	Auto media
A. A	C. de Pearson	1	.35**	.05	.26*	.28*	.58**
	Sig. (bilateral)		.00	.68	.02	.02	.00
A. S.	C. de Pearson	.35**	1	.19	.39**	.33**	.62**
	Sig. (bilateral)	.00		.11	.00	.00	.00
A. E.	C. Pearson	.05	.19	1	.25*	-.01	.67**
	Sig. (bilateral)	.68	.11		.03	.89	.00
A. F.	C. Pearson	.26*	.39**	.25*	1	.03	.47**
	Sig. (bilateral)	.02	.00	.03		.76	.00
A. F.	C. Pearson	.28*	.33**	-.01	.03	1	.53**
	Sig. (bilateral)	.02	.00	.89	.76		.00
A.M.	C de Pearson	.58**	.62**	.67**	.47**	.53**	1
	Sig. (bilateral)	.00	.00	.00	.00	.00	

Las variables guardería, deporte, iglesia, no presentan dependencia con los autoconceptos. Es llamativo que la variable guardería no guarde relación con el autoconcepto académico. Sin embargo, la variable calificaciones si guarda relación (media) con los autoconceptos. (Ver tabla 2).

Como era de esperar la variable calificaciones guarda una relación más fuerte con el autoconcepto académico. Sin embargo, su correlación con el autoconcepto físico es la más débil y dicha variable guarda una relación media-fuerte con el autoconcepto familiar.

Tabla 2.

Relaciones con el test ETA.

	A. A	A. S	A. E	A. F	A. Fí	A. Medi
<i>Sexo</i>	.23	.16	.15	.19	.11	.18
<i>Guardería</i>	.00	.03	.00	.17	.19	.05
<i>Deporte</i>	.03	.07	.07	.16	.05	.03
<i>Iglesia</i>	.02	0.64	.06	.08	.04	.00
<i>Calificacione</i>	.51	.36	.31	.52	.24	.47

3.1. Análisis de los resultados de autoconcepto

A continuación, se estudia cada uno de los autoconceptos en relación con las calificaciones y otras variables dicotómicas como el sexo, guardería e iglesia.

3.1.1. Autoconcepto académico

La Figura 1, muestra que el alumnado con mayores calificaciones tiene un autoconcepto académico más alto que el resto. En cuanto a las demás variables analizadas, el sexo es la única que muestra datos significativos (ver Figura 2). El sexo femenino tiene un autoconcepto académico mayor que el sexo masculino.

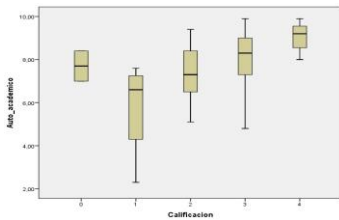


Figura 1.

Relación del A.A con calificaciones

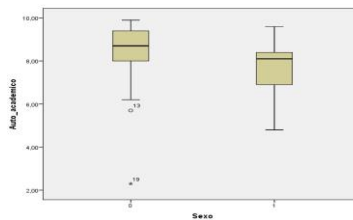


Figura 2.

Relación del A.A con la variable sexo

3.1.2. Autoconcepto social

La Figura 3, revela que el alumnado que obtiene mejores resultados en el autoconcepto social son los individuos que tienen un rendimiento académico de sobresaliente, ya que se sitúan por encima del resto de individuos. Llama la atención como el alumnado con calificaciones de Insuficiente, tiene un autoconcepto social bastante aceptable.

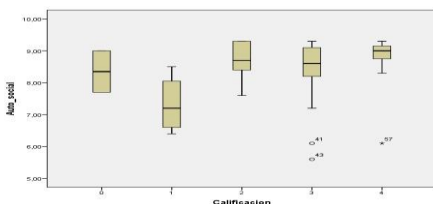


Figura 3.

Relación del A.S con la variable calificaciones.

3.1.3. Autoconcepto emocional

Como se observa en la Figura 4, existe una relación directa entre las calificaciones obtenidas y el valor medio del autoconcepto emocional. Es decir, alumnos con calificaciones de insuficiente, tienen un autoconcepto emocional menor que aquellos con calificaciones más elevadas. En relación con las variables guardería, deporte e iglesia se observa que el autoconcepto emocional es más alto en aquellos alumnos que han realizado estas actividades. En cuanto al sexo se observa que el sexo femenino tiene un autoconcepto emocional más alto que el masculino (ver Figuras 5, 6, 7 y 8).

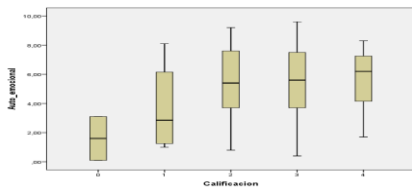


Figura 4.
Relación del A.E. con la variable calificaciones.

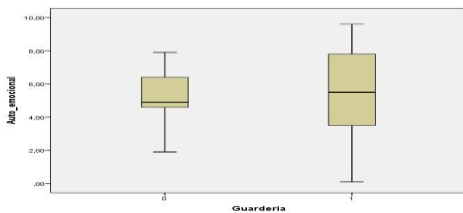


Figura 5.
Relación del A.E. con guardería.

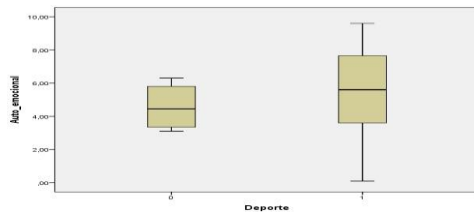


Figura 6.
Relación del A.E. con deporte.

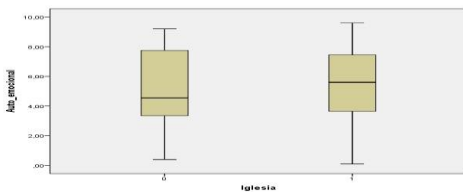


Figura 7.
Relación del A.E. con Iglesia.

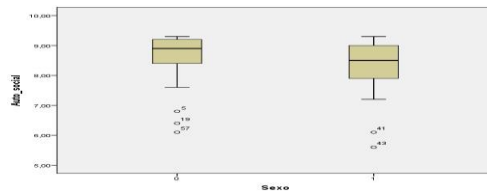


Figura 8.
Relación del A. E. con sexo.

3.1.4. Autoconcepto familiar

En la Figura 9, se puede observar la relación que guarda el autoconcepto familiar con las calificaciones. Como era de esperar el alumnado que mejores notas han obtenido en autoconcepto familiar, han sido aquellos individuos cuya calificación media ronda bien, notable y sobresaliente.

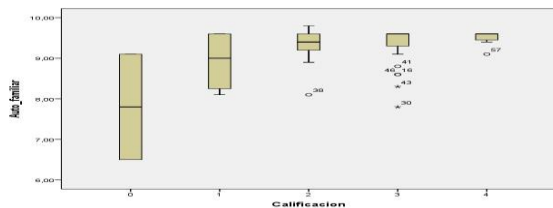


Figura 9.
Relación del A.F. con la variable calificaciones.

3.1.5. Autoconcepto físico

La Figura 10, muestra que los resultados obtenidos en el autoconcepto físico son muy altos en general, pero el alumnado con calificaciones de insuficiente su autoconcepto físico es de 7,1. Sin embargo, el alumnado con calificaciones de sobresaliente obtiene un mínimo de (4,8

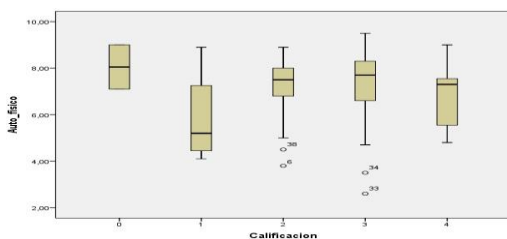


Figura 10.
Relación del A.F. con la variable calificaciones.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados de este estudio demuestran que el rendimiento académico está relacionado con el autoconcepto general. Los alumnos que tienen un autoconcepto familiar, social, emocional alto tienen un rendimiento académico alto. El autoconcepto general es más alto en las niñas que en los niños. El autoconcepto

académico es más alto en las niñas que en los niños. El alumnado que ha asistido a guardería no obtiene mejores resultados académicos que aquellos alumnos que no han asistido. Aquellos alumnos que van a misa, hacen deporte y asisten a guardería tienen un autoconcepto emocional más alto.

5. REFERENCIAS

- Clark, A., Cledes, H. y Bean, R. (2000). Cómo desarrollar la autoestima en adolescentes. Debate.
- Cledes, H. y Bean, R. (1996). Cómo desarrollar la autoestima en los niños. Debate.
- Fox, K. r. (2000). self-esteem, self-perceptions and exercise. *International Journal of Sport. Psychology*, 31, 228-240.
- García, L. y García, C. (2006). La autoestima y el aprendizaje de destrezas motoras deportivas en niños de 6 a 8 años. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 1 (1), 41-68.
- García y Musito (2001). Cuestionario de Autoconcepto F-5. Ediciones TEA.
- Slutzky, C. B. y Simpkins, s. d. (2009). The link between children's sport participation and selfesteem: exploring the mediating role of sport self-concept. *Psychology of Sport and Exercise*, 10, 381-389
- Vera, M^a V. y Zebadúa, I. (2002). Contrato pedagógico y autoestima. Vol II (23). Colaboraciones libres

ANÁLISIS TEMÁTICO DE LAS INICIATIVAS TRAMITADAS POR LA COMISIÓN DE DERECHOS DE LA INFANCIA Y LA ADOLESCENCIA

Juan Patricio Sánchez-Claros

Universidad de Málaga

1. INTRODUCCIÓN

En sesión plenaria celebrada el 15 de marzo de 2016 se aprobó la creación de la Comisión permanente no legislativa de Derechos de la Infancia y la Adolescencia, cuya actividad comenzó en el siguiente período de sesiones, abarcando las legislaturas XII a XIV. A partir de su constitución, la Comisión ha utilizado en su tarea los instrumentos parlamentarios que el Reglamento de la Cámara ofrece a tal efecto, desarrollando en el breve espacio de su existencia una amplia actividad que alcanza una cantidad de 296 tramitaciones.

En este trabajo se ha recopilado la totalidad de la actividad realizada por la Comisión, sometiénola a un *análisis cuantitativo* para determinar su número y reparto entre legislaturas, a un *análisis temático* para sistematizar y clasificar los temas atendidos.

2. METODOLOGÍA

Para ello se ha recopilado desde la web del Congreso de los Diputados la totalidad de la actividad realizada por la Comisión abarcando las tres legislaturas desde su constitución en 2016 hasta 2023, si bien la Legislatura XIII dada su brevedad careció de actividad, con lo que el material empleado es correspondiente a las Legislaturas XII y XIV. La metodología seguida es la del *análisis temático*, paso preliminar sustancialmente distinto de los análisis de contenido, categorías, estructural o crítico del discurso, según son expuestos por Conde (2009): un primer nivel informacional y cuantitativo, un segundo nivel estructural y un tercero hermenéutico donde funcionaría en rigor el análisis crítico del discurso.

El trabajo que se expone a continuación se sitúa en la preliminar perspectiva del análisis temático, cuyo papel propedéutico es previo a contextualizar cualquier otro de los niveles de análisis. De acuerdo con Paillé y Muchielli (2016), el análisis temático tiene dos funciones principales: identificación y documentación. La primera función consiste en reconocer los temas más relevantes de un corpus. Los resultados de la indicada recopilación han sido categorizados con la asistencia del software de análisis cualitativo Atlas.ti 7 con el que se ha organizado el material,

obtenido los datos cuantitativos y perfilado las familias temáticas. Dado el límite de espacio disponible, se expone a continuación una síntesis general de los resultados hallados, sin precisar con detalle entre Legislaturas ni el cómputo total temático.

3. ANÁLISIS CUANTITATIVO

El inicio de la XII Legislatura, tal como recuerda García-Escudero (2018), vino marcada por la problemática de la investidura y la polémica sobre el control del Gobierno en funciones que había llegado hasta el Tribunal Constitucional. De un Congreso apoyado en gobiernos sostenidos por mayorías absolutas o suficientes, se pasó a una Cámara fragmentada, lo que afectó a su funcionamiento y funciones. Una muestra encuentra en la propia conformación de la Comisión que nos ocupa cuya presidencia se encontró en manos de UP-EC-EM, grupo minoritario promotor de su creación.

Una segunda cuestión preliminar es que durante la realización del presente trabajo se anunció la convocatoria de elecciones generales. Ello ha supuesto la paralización de la actividad parlamentaria, determinando que las iniciativas de la XIV Legislatura sean objeto de caducidad y/o de que la web del Congreso no ofrezca transitoriamente datos sobre la admisión, calificación y resultado de las propuestas en trámite.

3.1. Tipos de iniciativas y resultado de su tramitación

Las iniciativas suscitadas son las propias de la función de control y de la función de orientación al Gobierno: pregunta oral al Gobierno; comparecencia del Gobierno según el art. 44 o los arts. 202 y 203 del Reglamento del Congreso que distinguen el trabajo de las Comisiones o la provisión de informes; otras comparecencias; presentación de Propositiones no de Ley; y, por último, la solicitud de creación de Subcomisiones y Ponencias.

El número parcial de iniciativas es semejante entre ambas Legislaturas: la XII (19-07-2016 a 20-05-2019) alcanzó un total de 143 iniciativas, mientras que la XIV (03-12-2019 a 06-08-2023) ha llegado a las 153. Destaca la gran proporción de caducidad, que alcanza la cifra de 75 iniciativas, siendo el mayor número de *destino de tramitación* que ha tenido el trabajo en nuestra Comisión. Es significativa la gran cantidad de elementos sin datos cuyo origen se encuentra en la convocatoria de elecciones y que afecta a la XIV.

Es preciso considerar que la deriva de unas u otras iniciativas varía según su naturaleza. Esto determina que mientras que las comparecencias concluyen satisfactoriamente con la expresión de “tramitada en su totalidad”, las Proposiciones no de Ley pueden alcanzar tal objetivo con o sin modificaciones respecto del texto inicialmente propuesto. De hecho, la mayor parte de estas últimas han sido aprobadas con modificaciones aceptadas por el Grupo ponente. Además, en conjunto la PNL ha sido el instrumento parlamentario más empleado, alcanzando 74 en la Legislatura XII y 86 en la XIV, seguidas de la solicitud de Otras comparecencias.

La Tabla 1 muestra los tipos de iniciativas y el resultado de su tramitación a lo largo de todo el período considerado 2016-2023 sin distinguir, por falta de espacio- entre las Legislaturas XII y XIV. Las indicaciones sobre tramitación son: Convertida (Cv), Caducada (Cad), Tramitada (Trm), Rechazada (Rech), Retirada (Ret), Aprobada con o sin modificaciones (Apr c md) (Apr s md) y Sin datos (S dts).

Tabla 1

Total de iniciativas y resultado de su tramitación 2016-2023

	Tot	Cv	Cad	Trm	Rech	Ret	Apr c md	Apr s md	Sin dts
Pregunta oral al Gob	15	11							4
Compar. Gob 44	22		9	2					11
Compar. Gob 202-3	33		9	18					6
Otras compars	65		19	39					7
PNL en comisión	160		37		25	5	59	23	11
Solic creac subcoms	1		1						
Total	296	11	75	59	25	5	59	23	39

3.2. Actividad de los grupos parlamentarios

Los grupos parlamentarios han diferido entre ambas Legislaturas consideradas. La XII contó con el Grupo Socialista (GS), el Grupo Confederado Unidas Podemos-En Comú-En Marea (UP-EC-EM), el Grupo Mixto (Mx), Ciudadanos (Cs), Grupo Popular (GP) y Esquerra Republicana de Catalunya (ERC). A ellos hay que añadir el Grupo Vasco (GV) cuya única iniciativa en la Legislatura XII consistió en participar en una iniciativa conjunta de PNL para un Pacto de Estado por la Infancia, que resultó caducada.

En la Legislatura XIV, a los grupos expuestos se les sumaron el Grupo Republicano (Rpb), el cambio de denominación del Grupo Mixto por Grupo Plural (GPI), las

nuevas composiciones de los grupos Vasco y UP, así como la irrupción del Grupo Vox. Éste último ha desarrollado una nutrida actividad en la presentación de propuestas (38) si bien sólo una de ellas, una solicitud de comparecencia, ha conseguido completar su tramitación.

En la Legislatura XII destaca la actividad de UP-EC-EM con 40 iniciativas, seguido de los grupos Popular y Socialista con 33 y 32. En la XIV se destaca el Grupo Popular con 41, seguido del Grupo Socialista y Ciudadanos.

La Tabla 2 muestra las cifras totales de presentación de iniciativas por parte de los grupos parlamentarios, abarcando la totalidad del período 2016-2023. Incluye las comparecencias solicitadas por el Gobierno (Gb, 2 en la XII y 5 en la XIV) y otras dos comparecencias solicitadas en la XIV por el conjunto de la Comisión de Infancia y Adolescencia (Cm DIA).

En la Tabla 2 se muestra la actividad de los distintos grupos parlamentarios presentando iniciativas, destacando el Grupo Confederal Unidas Podemos-En Comú-En Marea con 40, seguido de los grupos Popular y Socialista con 33 y 32. La propuesta conjunta que figura en último lugar es la única en que aparece el Grupo Vasco en este período.

Tabla 2

Total por grupos parlamentarios 2016-2023

Tot	Gb	GS	UP et al	Mx	Rpb	Cs	GP	ERC	Cm DIA	GPI	GV	Vox
296	7	55	53	8	5	45	74	3	2	3	3	38

4. ANÁLISIS TEMÁTICO

La primera idea que se manifiesta con la labor de categorización es la de la gran variedad temática. Además, los instrumentos parlamentarios empleados son de diferente naturaleza jurídica (Comparecencias, Propositiones, etc.). Esto supone que sean distintos los actores intervinientes, los intereses, y las finalidades. Es preciso distinguir en primer lugar, entre la actividad que tiene que ver directamente con la actuación de instituciones, de aquellas otras que abordan la problemática infantojuvenil desde otros ámbitos diferentes.

Este último aspecto conduce a que existan tres finalidades que se pretenden cumplir con las comparencias: en primer lugar, la exposición de las líneas generales de actuación de un organismo. En segundo lugar, la solucitud de explicación de medidas concretas, cuya esfera de intervención sobre la que se requiere explicaciones se encuentra definida con relativa nitidez. En tercer lugar, la solucitud de explicación acerca de situaciones genéricas desde la perspectiva del órgano o personalidad interpelada o la explicación de los resultados obtenidos tras un informe emitido por algún organismo.

Pasando a la consideración de temáticas concretas, éstas abordan un amplio espectro de fenómenos vinculados a la problemática infantojuvenil, cuya actualidad se pone de manifiesto si atendemos al crecido número de recientes revisiones sobre distintos ámbitos en conflicto que dan cuenta del interés por parte de la actividad investigadora. Así, pobreza infantil (Aguilera, 2016; González Ferrer, Marí-Klose y Moreno Fuentes, 2020), maltrato infantil, violencia y abuso sexual (Pereda y Gallardo-Pujol, 2011; Bonet, Palma y Gimeno-Santos, 2022), bullying (Sarasola y Cruz, 2019; Girón, Carabias y Martín, 2021), educación afectivo-sexual en adolescentes (Orte, Sarrablo-Lascorz y Nevot-Caldentey, 2022; Iglesias-Díaz y Romero-Pérez, 2021), consecuencias socioeducativas de las migraciones y problemática de menores no acompañados (Inofuentes, De la Fuente, Ortega y García-García, 2022; González-Rábago, La Parra, Puigpinós-Riera y Pons-Vigués, 2021), influencia de las redes sociales y los entornos digitales en los menores (López de Ayala y Ponte, 2016; Martínez Rodríguez y Hernández Merayo, 2017), alienación parental (González Sarrió, 2016; Álvarez et al., 2022); participación socioeducativa infantojuvenil (Castro, Ezquerra y Argos, 2016), o suicidio en jóvenes, su prevención y riesgos (Mora Encinas, 2018)

Estos ejes temáticos se desarrollan y exponen en la Tabla 3, donde se encuentran además organizados categorialmente en 8 familias temáticas con las que se puede contemplar la actividad de las 296 iniciativas trabajadas por la Comisión de Infancia y Adolescencia, indicándose su frecuencia (Frec) así como el número de temas individuales que las integran (Cd).

Tabla 3

Familias temáticas, con su frecuencia y el número de códigos temáticos incluidos

Fam. temática	Frec	Cd	
Centros escolares	22	14	amianto (retirada de) ayudas al estudio bullying comedor escolar (acceso al servicio) convivencia escolar formación

			afectivo-sexual formación religiosa y moral inclusión educativa material escolar (ayudas para) mochilas escolares (peso de) publicidad (alimentos y bebidas, en centros educativos) seguridad (en centros educativos) transporte (seguridad en) (movilidad) vacaciones
Familia	22	11	acogimiento familiar adopción bebés robados custodia compartida desahucios intergeneracionalidad juguetes matrimonio forzado padres en prisión puntos de encuentro familiar síndrome de alienación parental
Fenómenos socioculturales	92	11	deporte, ocio, cultura hipersexualización infancia islamismo lesiones no intencionales participación infantil y adolescente políticas medioambientales redes sociales, tics, entornos digitales situación y relaciones internacionales solicitud de explicación de situaciones genéricas toros e infancia voluntariado
Instituciones y organismos	30	6	Alto Comisionado para la lucha contra la pobreza infantil Comité Derechos de la Infancia de Naciones Unidas Comité Español de UNICEF Convención de los Derechos del Niño Defensor del menor Observatorio de la Infancia
Políticas públicas	101	11	II Plan Estratégico Nacional de Infancia y Adolescencia inversión en infancia juventud y políticas públicas Ley 1/1996 de Protección Jurídica del Menor líneas generales de actuación (de organismos, solicitud de info) menores transexuales política judicial políticas medioambientales prestaciones económicas protección (de menores, de derechos) solicitud de explicación de medidas concretas
Problemas transversales	65	4	abuso sexual maltrato, violencia pobreza infantil suicidio (riesgo de)
Salud	48	17	alcoholismo fetal anorexia / bulimia / trastornos alimentarios atención pediátrica atención temprana autismo cáncer cuarentena COVID cuidado visual discapacidad enfermedad celíaca fibromialgia obesidad infantil osteogénesis imperfecta reacciones anafilácticas salud mental variaciones anatomía sexual vida saludable
Social	73	7	maltrato, violencia menores en riesgo menores extranjeros no acompañados (MENA) migración participación infantil y adolescente pobreza infantil protección, guarda o tutela

5. REFERENCIAS

Aguilera García, E. (2016). Autorregulación del comportamiento en contextos de riesgo de pobreza. *El Genio Maligno. Revista de Humanidades y Ciencias Sociales*, 18, 50-65.

- Álvarez, F., Arrospeide, J., Elicegui, M., Fernández-Marakaida, E., Lusarreta, M., Rueda, B., y Urbano, A. (2022). Dinámicas de Resistencia-Rechazo Filio-Parental. Historia conceptual y propuesta de denominación en Español. *Papeles del psicólogo*, 43(2), 96-102. <https://doi.org/10.23923/pap.psicol.2990>
- Bonet, C., Palma, C., y Gimeno-Santos, M. (2022). Relación entre el maltrato infantil y las habilidades de regulación emocional en adolescentes: una revisión sistemática. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 7(2), 63-76. doi: 10.21134/rpcna.2020.07.2.8
- Castro, A. Ezquerro, P. y Argos, J. (2016). Procesos de escucha y participación de los niños en el marco de la educación infantil: Una revisión de la investigación. *Educación XXI*, 19(2), 105-126. doi: 10.5944/educXXI.14271
- Conde, F. (2009). *Análisis sociológico del sistema de discursos*. CIS.
- García-Escudera Márquez, P. (2018). Un nuevo parlamento fragmentado para los 40 años de la Constitución. *Revista de Derecho Político*, 101, 67-98.
- Girón Barrenengoa, M., Carabias Herrero, M., y Martín Romera, A. (2021). La educación emocional como método preventivo para el acoso escolar en educación infantil: Una revisión sistemática de la literatura. *REIDOCREA*, 10(6), 1-15. DOI:10.30827/Digibug.66307
- González Ferrer, A., Marí-Klose, P. y Moreno Fuentes, F. J. (2020). Políticas de Estado frente a la pobreza infantil. El papel del Alto Comisionado para la lucha contra la pobreza infantil. *Presupuesto y Gasto Público*, 98, 13-34.
- González-Rábago, Y., La Parra, D., Puigpinós-Riera, R., y Pons-Vigués, M. (2021). ¿Cómo medir el estatus migratorio de la población infantil y juvenil? Estudios sobre salud y desigualdades en salud en Europa. *Gaceta Sanitaria*, 35(1), 81-90. DOI: 10.1016/j.gaceta.2019.06.003
- González Sarrió, I. (2016). Las interferencias parentales y la alienación parental en el contexto jurídico español: revisión de sentencias judiciales en materia de guardia y custodia. Tesis doctoral. Univeritat de València.
- Iglesias-Díaz, P., y Romero-Pérez, C. (2021). Aulas afectivas e inclusivas y bienestar adolescente: una revisión sistemática. *Educación XXI*, 24(2), 305-350. <https://doi.org/10.5944/educXXI.28705>
- Inofuentes, R., De la Fuente, L., Ortega, E., y García-García, J. (2022). Victimización y problemas de conducta externalizante y antisocial en menores extranjeros no acompañados en Europa: revisión sistemática. *Anuario de Psicología Jurídica*, 32, 95-106. . <https://doi.org/10.5093/apj2021a27>
- López de Ayala, M. C., y Ponte, C. (2016). La mediación parental de las prácticas online de los menores españoles. Una revisión de estudios empíricos. *Doxa*

Comunicación: revista interdisciplinar de estudios de comunicación y ciencias sociales, 23, 13-46. DOI:10.31921/doxacom.n23a1

Martínez Rodríguez, J. B. y Hernández Merayo, E. (2017). Revisión crítica de los informes sobre el uso de las nuevas tecnologías y sus efectos socioeducativos. *Edmetic. Revista de Educación Mediática y TIC*, 6(2), 317-335. : <https://doi.org/10.21071/edmetic.v6i2.5319>

Mora Encinas, M. P. (2018). Prevención de la conducta suicida en jóvenes y adolescentes: Una revisión desde 1997. *Revista de Psicoterapia*, 29(109), 203-226. DOI:10.33898/rdp.v29i109.195

Orte, C., Sarrablo-Lascorz, R., y Nevot-Caldentey, L. (2022) Revisión sistemática sobre programas e intervenciones de educación afectivo-sexual para adolescentes. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 20(3), 145-164. <https://doi.org/10.15366/reice2022.20.3.008>

Paillé, P. y Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Armand Colin.

Pereda, N. y Gallardo-Pujol, D. (2011). Revisión sistemática de las consecuencias neurobiológicas del abuso sexual infantil. *Gaceta Sanitaria*, 25(3), 233-239. <https://doi:10.1016/j.gaceta.2010.12.004>

Sarasola Gastesi, M. y Cruz Ripoll, J. (2019). Una revisión de la eficacia de los programas anti-bullying en España. *Pulso: revista de educación*, 42, 51-72.

LA PARTICIPACIÓN DE LOS NIÑOS Y NIÑAS EN ATENCIÓN TEMPRANA. ESTUDIO REALIZADO DURANTE LA PANDEMIA DEL SARS-COV-2

Marta Arranz Montull

Universitat de Barcelona

Thais Rosal Negre

Universitat Ramon Llull y CDIAP Garraf

1. INTRODUCCIÓN

Los servicios de atención temprana en España atienden a población infantil de 0-6 años y a sus familias, con la finalidad de ofrecer servicios orientados a la prevención y sensibilización, detección precoz e intervención de las dificultades (o sospecha de dificultades) en su neurodesarrollo, ya sean permanentes o transitorias. Los CDIAT son Centros de Desarrollo Infantil y Atención Temprana (CDIAT), pero en el contexto de este capítulo, nos referiremos a ellos como CDIAP, que corresponde a las siglas en la comunidad autónoma de Cataluña (Centre de Desenvolupament Infantil i Atenció Precoç)

El 14 de marzo de 2020, en España, se declaró el estado de alarma mediante el [Real Decreto 463/2020](#) para gestionar la crisis sanitaria causada por el SARS-CoV-2, la cual se convirtió en una amenaza para la salud pública de las personas de todo el mundo (Lee, et al. 2020). Las medidas adoptadas implicaron la restricción del derecho de las personas a dejar su casa, a excepción de la adquisición de bienes de primera necesidad. Los servicios de atención temprana no fuimos considerados servicios de primera necesidad, con lo que tuvimos que adaptar nuestra intervención a la situación sanitaria y social para poder continuar cubriendo las necesidades de los niños/as y sus familias.

Pasado el periodo de confinamiento, iniciamos un estudio con la finalidad de comprender la vivencia de las familias durante el periodo de confinamiento y estudiar el grado de la calidad percibida por parte de dichas familias respecto de la intervención telemática de dos Centros de Desarrollo Infantil y Atención Precoz (CDIAP) de la red pública catalana de servicios sociales en la ciudad de Barcelona: CDIAP EDAI-Les Corts-Sarrià y CDIAP EDAI-Sant Martí. En el presente capítulo ahondaremos en la participación de la infancia en dicho estudio, puesto que también se les consideró agentes activos del mismo.

2. MARCO TEÓRICO

En España, el 14 de marzo de 2020 se declaró el estado de alarma mediante el Real Decreto 463/2020, para gestionar la situación ocasionada por la pandemia. España también fue uno de los países más afectados por la crisis sanitaria del SARS-CoV-2, según datos de la Organización Mundial de la Salud (2022). Las medidas adoptadas durante el período de confinamiento restringieron el derecho de las personas a dejar su casa excepto para adquirir bienes de primera necesidad. El confinamiento se mantuvo durante 6 semanas y, en el caso de los menores de edad, se alargó hasta las 9 semanas. Durante este tiempo toda la población desde la infancia a la adolescencia estuvieron confinados, sin ir al colegio y con menos posibilidades que la población adulta (exceptuando la población de la tercera edad) de salir de sus casas en momentos puntuales y socializar (Pedreira Massa, 2020).

A lo largo de la Pandemia Sars-Cov-2, se ha constatado que, por un lado, los niños y las niñas son menos propensos a contraer el virus, y, por otro lado, en caso de infección la probabilidad de agravamiento era menor. Se baraja la posibilidad que una posible razón de este hecho sea que los niños y niñas han reducido significativamente las actividades al aire libre y han realizado menos viajes internacionales (Lee, et al.2020).

Durante este periodo de confinamiento y postconfinamiento, los niños y las niñas han permanecido mucho más tiempo de lo habitual en sus casas, es decir, dentro de su unidad familiar (Russell y Stenning, 2020; De Souza et al. 2020; Mantovani et al. 2021). En este sentido, este cambio ha impactado significativamente en la forma de vida y las rutas de las familias (Brown y Greenfield, 2021; Alter y Keller, 2020), y no solo eso, sino que un porcentaje elevado de familias de todo el mundo tuvieron que continuar trabajando mediante el teletrabajo. Por lo que de forma generalizada las familias tuvieron que adaptarse a una nueva realidad, nunca vivida hasta el momento, creando espacios diferenciados dentro de un mismo entorno (vida de familia, trabajo, descanso, etc.), dominando situaciones de presencia-ausencia entre los padres y madres (Alter, 2022).

Alter (2022), en sus hallazgos muestran como compleja, ambivalente y multifacética la experiencia de confinamiento de las familias. Permanecer en casa junto a los padres y madres involucra roles significativos dentro de la unidad familiar.

Cada vez más, se promueve la participación de las familias en los procesos de intervención y también la participación de la propia infancia, en la medida que la

edad y su capacidad comunicativa lo permiten. Kosher et al. (2016) han identificado diferencias entre los niños que experimentan participación en las familias en contraposición de las familias en las que los niños y niñas no participan. Estudios previos demuestran que existe una correlación entre la participación de la infancia en los procesos familiares y el desarrollo de sus áreas personales, sociales y cognitivas (Lamborn et al. 1996; Dornbusch et al. 1990).

Diversos estudios fomentan la participación de la infancia mediante diferentes recursos, por un lado, el estudio de Alter (2022), el cual pretende explorar como niños y niñas israelíes de 3 a 6 años vivieron la Pandemia del Sars-Cov-2, a través del método “*playing cards*”. Por otro lado, Nadan y Roer-Strier (2020) han examinado cómo los diferentes contextos familiares influyen en la vida de los niños. De esta forma, se pone en relieve la necesidad de escuchar las voces de los niños como agentes/expertos de sus vidas (Mayall, 2002).

3. METODOLOGÍA

La presente investigación tiene carácter cualitativo y es de tipo fenomenológico, puesto que se optó por estudiar el fenómeno en su contexto natural. El tipo de investigación es transversal, ya que la recolección de datos se realizó entre el 30 de abril hasta el 30 de mayo del 2020, coincidiendo con el final del confinamiento causado por el SARS-CoV-2. Por ello, se trata de una investigación de naturaleza descriptiva y explicativa.

El instrumento de recogida de datos utilizado fue la encuesta mediante preguntas abiertas y se recogió la información de forma telemática mediante la herramienta *Google Forms*. La encuesta se estructuró en cuatro bloques: 1) estado emocional de los participantes; 2) satisfacción de las familias con el CDIAP; 3) experiencia familiar durante el confinamiento; y, 4) preguntas dirigidas a los niños/as sobre sus actividades durante este periodo. En este capítulo nos centramos en el cuarto bloque, en el cual se promovió la participación de la infancia, siempre y cuando su capacidad cognitiva y expresiva lo permitiera, teniendo en cuenta que la población atendida en los CDIAP es de 0 a 6 años.

3.1. Participantes

Los participantes del estudio han sido 186 familias atendidas en estos dos servicios, que han respondido a la encuesta creada a través de Google Forms, de las 196 encuestas enviadas, por lo que obtuvimos una participación del 94,89%.

Se recogieron datos sociodemográficos de las familias, puesto que consideramos relevante para esta investigación el tipo de composición familiar, ya que a nuestro parecer tuvo un impacto directo en la experiencia y vivencia del confinamiento (ver tabla 1).

Tabla 1. Tipología de los hogares de los participantes del estudio

Participantes	Total familias participantes	186	100%
Género	Respuestas de Madres	140	75,3%
	Respuestas de Padres	46	24,7%
Composición familias	Familias con progenitores de distinto sexo	135	72,5%
	Familias con progenitores del mismo sexo	4	2,2%
	Familias monoparentales	47	25,3%
Número de hijos/as	Familias con hijos que convivan en el hogar: 1 hijo	40	21,5%
	Familias con hijos que convivan en el hogar: 2 hijos	110	59,1%
	Familias con hijos que convivan en el hogar: 3 hijos	26	14%
	Familias con hijos que convivan en el hogar: más de 3 hijos	10	5,4%
Familia extensa	Familias con otros miembros o convivientes en el núcleo	63	33,8%
Dedicación laboral	Trabajo en sector de primera necesidad presencial	27	14,5%
	Teletrabajo	128	68,8%
	No trabaja	31	16,7%

Fuente: elaboración propia

La participación en el estudio fue voluntaria, todas las familias que respondieron la encuesta dieron previamente su consentimiento para participar en el estudio y se les informó sobre los objetivos del mismo. En cumplimiento con el Reglamento (UE) 2016/679 del Parlamento Europeo y del Consejo, del 27 de abril de 2016, relativo a

la protección de personas físicas en aquello que respeta al tratamiento de datos personales y a la libre circulación de estos (RGPD), se mantuvo la confidencialidad de los datos. Además, las encuestas fueron anonimizadas, asignando a cada una de ellas un código neutro sin tener en cuenta ningún dato personal.

3.2. Procedimiento de análisis

Para llevar a cabo el análisis cualitativo y el proceso de categorización de la investigación se utilizó el programa informático *ATLAS.ti* versión 6. Este programa permite volcar toda la información obtenida de la encuesta respondida por las familias participantes. Posteriormente, se ha realizado la asignación de códigos y la creación de categorías hasta llegar a la saturación.

4. RESULTADOS

Para recoger las respuestas de los niños y niñas, se elaboró una categoría sobre el tipo de juego realizado durante el confinamiento en el domicilio familiar. El 40% de las respuestas obtenidas fueron respondidas por parte de los padres y madres, puesto que correspondían a niños y niñas menores de 3 años, por este motivo, fueron sus progenitores los que expresaron su vivencia y explicaron las actividades realizadas durante el confinamiento.

El 61,2% de los padres-madres que respondieron este apartado refirió que los niños y niñas se entretenían solos a ratos y, en otros momentos, reclamaban mucha atención. En cambio, el 27,1% reportó que sus hijos/as estuvieron constantemente demandando atención. Finalmente, el 11,7% han referido que podían entretenerse sin la presencia de sus padres-madres.

En cambio, de las respuestas obtenidas por los propios niños y niñas, se recogieron que los juegos o actividades más frecuentes fueron muy variados, esto también está relacionado con las diferentes franjas de edad de los niños/as.

El tipo de juego mayoritario fue el juego simbólico, que consistió en realizar actividades que imitan rutinas de la vida diaria como “ir al súper”, hacer de médico (juego de roles) o disfrazarse. El segundo tipo de juego más habitual fueron las actividades motrices como correr, “pilla-pilla”, bailar, etc. Las familias también mencionaron juegos de tipo sensorial o manipulativo como jugar con plastilina o

hacer manualidades. Por último, también se mencionaron las nuevas tecnologías. Un 45,2% de los encuestados declaró que sus hijos/as pasaron entre una y dos horas al día viendo pantallas como TV, Tablet o teléfonos inteligentes; un 37,8% reportó entre 3-4 horas; y un 9%, más de 5 horas. En cambio, el 8% dijo no haber usado ninguna pantalla.

5. CONCLUSIONES

Los resultados del estudio evidencian afectaciones emocionales, tanto en la infancia como en sus familias, destacando la irritabilidad, el estrés y las dificultades de crianza. Sin embargo, hubo algún aspecto positivo a destacar, como, el incremento considerable en el tiempo compartido y de juego en familia. Las principales conclusiones del estudio fueron:

En primer lugar, los aspectos negativos identificados en los niños fueron un aumento de los problemas externalizantes, como la irritabilidad, los problemas de conducta y las alteraciones del sueño. También la restricción de las relaciones sociales generó un aumento de los sentimientos de soledad, aislamiento y miedo.

En relación a la vivencia por parte de los padres y las madres, los resultados indican un aumento del estrés y ansiedad por las dificultades de conciliación derivadas del confinamiento. Esto también conllevó, en muchos casos, el aumento del tiempo de uso de pantallas por parte de los hijos/as.

Por último, tanto en relación a los padres como a los niños y niñas, refirieron aparición de miedo al contagio, preocupación por las medidas de prevención del mismo y evitación de las relaciones sociales.

6. REFERENCIAS

- Alter, O. P. M. (2022). Children during coronavirus: Israeli preschool children's perspectives. *Current Research in Ecological and Social Psychology*, 3, 100032. <https://doi.org/10.1016/j.cresp.2021.100032>.
- Alter, O. , Keller, H. , 2020. *Children as actors: How young children experience the pan- demic*. *Betrifft Kinder* 9 (10), 6–11 (German).

- Brown, G., Greenfield, P.M., 2021. Staying connected during stay-at-home: communication with family and friends and its association with well-being. *Hum. Behav. Emerg. Technol.* 3 (1), 147–156. doi: 10.1002/hbe2.246.
- De Souza, J.B., Potrich, T., de Brum, C.N., Heidemann, I.T.S.B., Zuge, S.S., Lago, A.L., 2020. Repercussions of the COVID-19 pandemic from the childrens' perspective. *Aquichan* 20 (4), 1–11. doi: 10.5294/aqui.2020.20.4.2.
- Dornbusch, S. M., Ritter, P. L., Mont-Reynaud, R., & Chen, Z. Y. (1990). Family decision making and academic performance in a diverse high school population. *Journal of Adolescent research*, 5(2), 143-160. doi: 10.1177/074355489052003.
- Kosher, H. , Ben-Arieh, A. , Hendelsman, Y. (2016). *Children's Rights and Social Work*. Springer.
- Lamborn, S. D., Dornbusch, S. M., & Steinberg, L. (1996). Ethnicity and community context as moderators of the relations between family decision making and adolescent adjustment. *Child development*, 67(2), 283-301. *Child Dev.* 67, 283–301. doi: 10.1111/j.1467-8624.1996.tb01734.x.
- Lee, P. I., Hu, Y. L., Chen, P. Y., Huang, Y. C., & Hsueh, P. R. (2020). Are children less susceptible to COVID-19?. *Journal of Microbiology, Immunology, and Infection*, 53(3), 371.
- Mantovani, S., Bove, C., Ferri, P., Manzoni, P., Cesa Bianchi, A., & Picca, M. (2021). Children 'under lockdown': voices, experiences, and resources during and after the COVID-19 emergency. Insights from a survey with children and families in the Lombardy region of Italy. *European Early Childhood Education Research Journal*, 29(1), 35-50. doi: 10.1080/1350293X.2021.1872673.
- Mayall, B. (2002). *Towards a Sociology for Childhood: Thinking from Children's Lives*. Open University Press.
- Nadan, Y., & Roer-Strier, D. (2020). A context-informed perspective of child risk and protection: Deconstructing myths in the risk discourse. *Journal of Family Theory & Review*, 12(4), 464-477. doi: 10.1111/jftr.12393.
- Organización Mundial de la Salud. (22 de Noviembre de 2022). *Covid 19 Situation in the WHO European Region*.
- Pedreira Massa, J. L. (2020). Salud mental y COVID-19 en infancia y adolescencia: visión desde la psicopatología y la Salud Pública. *Revista española de salud publica*, 94, 1-17.
- Real Decreto 463/2020, del 14 de Marzo, por el que se declara el estado de alarma para la gestión de la situación de crisis sanitaria ocasionada por el COVID-19. Ministerio de la Presidencia, Relaciones con las Cortes y Memoria Democrática, 67,

25390-25400, BOE, España. Recuperado de:
<https://boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2020-3692>

Reglamento (UE) 2016/679 del parlamento europeo y del consejo de 27 de abril de 2016. Relativo a la protección de las personas físicas en lo que respecta al tratamiento de datos personales y a la libre circulación de estos datos y por el que se deroga la Directiva 95/46/CE (Reglamento general de protección de datos). Diario Oficial de la Unión Europea.

Russell, W., & Stenning, A. (2021). Beyond active travel: Children, play and community on streets during and after the coronavirus lockdown. *Cities & health*, 5(sup1) 1–4. doi: 10.1080/23748834.2020.1795386.

EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR Y COVID-19... ¿QUÉ HEMOS APRENDIDO?

Aimeé Estibaliz Ramírez Ortiz

Psicóloga, consultora independiente

Rocío Loera Rodríguez

Centro de estudios científicos y tecnológicos del Instituto Politécnico Nacional

El 5 de mayo de 2023, la Organización Mundial de la salud decretó el final de la emergencia internacional por COVID-19 (OPS, 2023). No obstante, esta declaración no enuncia que la devastación haya terminado o que se deba “bajar la guardia”. Como hemos atestiguado, los daños han ido desde lo general a lo particular; de lo público a lo privado. Esto es, que hemos transitado y sobrevivido a tal acontecimiento. Con ello, lo primero que da cuenta de este suceso, además de la noticia y el sinnúmero de pérdidas, son las estrategias y planes con los que, de manera abrupta, sólo algunos contamos con las oportunidades para hacer frente.

Uno de esos cambios sin dilación fue el paso de lo presencial a lo virtual; del contacto frente a frente a por medio de pantallas y dependiente de la banda ancha. Referirse a “unos cuantos” y “no todos”, es precisar y hacer visible la diferencia socioeconómica en cuanto al acceso, uso, disposición y disponibilidad por un lado, y la habilitación o capacitación por el otro. Este hecho repercutió en distintos ámbitos de la población, siendo la educación uno de los más afectados.

Tras la suspensión de clases, hubo que movilizar a la comunidad educativa para continuar con el proceso aprendizaje. Desde ese momento, el despliegue de la modalidad a distancia ya era prospectado como oportunidad e innovación durante y posterior a la pandemia. Por lo anterior, lo que proponen estas líneas es una reflexión acerca de distintos momentos e impresiones suscitados en la práctica docente de la educación media superior.

Como es bien sabido, dicho nivel educativo está estrechamente relacionado con las etapas tempranas del desarrollo. En cuanto a la adolescencia, es un periodo caracterizado por cambios y distintos ajustes en el que la escuela forma parte esencial en la construcción y manejo de vínculos. Así, el entorno escolar es fundamental en los procesos de socialización, identidad y asunción de roles que repercutirán en las aspiraciones y expectativas posteriores. Todo esto, aunado a los cambios

biopsicosociales por los que transitan los jóvenes en esta etapa, por lo que sus profesores no la tienen fácil.

El transcurso del ciclo escolar representa diferentes procesos simultáneos intrincados en la formación, haciendo de la práctica docente en este nivel educativo algo temible e incluso sufrido para algunos y muy enriquecedora y edificante para otros. Sin embargo, la pandemia suscitó cambios y repercusiones importantes para todos.

En el ámbito escolar, las modificaciones fueron experimentadas tanto en la forma de preparar, conducir y recibir la clase como en la mirada hacia el proceso educativo ya que, además de ser docentes o estudiantes, fuimos personas atravesando crisis y logrando adaptaciones varias. De las principales problemáticas en la que nos situamos fueron la brecha digital y el malestar emocional causado por la incertidumbre y confinamiento y su repercusión en la práctica profesional y el rendimiento académico, como expondremos a continuación.

1.1. Conectividad: ¿Aumento o disminución de brecha digital?

El suceso sanitario mundial trastocó los estilos de vida y las diferentes agendas personales y sociales, a escalas locales, regionales e internacionales. Si bien diversas plataformas y dispositivos digitales eran de uso cotidiano, fueron trasladadas a uno de tipo obligatorio e intermitente. La necesaria interconexión para sobrellevar la vida, el trabajo y la educación, pendían de la búsqueda de información, la adquisición de dispositivos y competencias digitales, representando una gran inversión de tiempo y, en muchos de los casos, de recursos económicos.

Este nuevo y repentino panorama implicó retos para los docentes, el alumnado y sus familias. El proceso de adaptación al modelo de educación a distancia fue forzado y relativamente breve. Aun con los cursos de capacitación y formación en TIC realizados con anterioridad, profesores y alumnos fueron aprendiendo a la par y sobre la marcha. La necesidad de interacción y la participación más frecuente en los escenarios virtuales, resultó en la emergencia e incorporación de diversos dispositivos y artefactos capaces de brindar una conectividad más eficiente. De ahí que el término Internet de las Cosas (IoT, por sus siglas en inglés) tuvo un mayor auge.

Al tratarse de objetos físicos conectados entre sí por medio de internet, los alcances de este término hacen referencia a:

- 1) Las tendencias tecnológicas y de conectividad que repercuten en las diferentes áreas de la vida como son el uso de servicios electrónicos.
- 2) La globalización y el flujo y almacenamiento de información que facilitan la mayoría de las interacciones entre las personas y diferentes contenidos.

Es decir, remite a la experiencia de usuarios, ya sea con una participación activa o pasiva al momento de generar contenidos y su descarga (Rose, et. al., 2015).

En relación con el proceso de enseñanza, impacta positivamente en la manera de llevar a cabo la investigación, gestión de contenidos y el diseño y ejecución de actividades, permitiendo los procesos de aprendizaje y tutoría de forma sincrónica y asincrónica. Ello favorece a una educación más autónoma, colaborativa e interactiva. Sin embargo, a pesar de estos beneficios, lo anterior ha supuesto mayormente limitantes de diversa índole puesto que se requiere de una amplia infraestructura, capacitación continua y por ende, una fuerte inversión económica (Saltos, et. al., 2023).

De esta manera nos enfrentamos a las condicionantes en el acceso, uso y la apropiación de las TIC. Estos tres niveles concernientes a la brecha digital, se relacionan entre sí y derivan tanto en situaciones de exclusión, como en el retraso en el aprovechamiento de éstas tecnologías ya sea de forma individual o institucional pública o privada (Gómez, et. al., 2018).

Al respecto, van Dijk (2017) señala el acceso como un proceso de apropiación de la tecnología que consta de las siguientes etapas: 1) el acceso motivacional relacionado con el interés y atracción por la nueva tecnología, lo cual puede ser explicado por factores sociales, culturales, mentales y psicológicos; 2) el acceso físico o material vinculado con la disponibilidad de hardware, software, aplicaciones, redes y el uso de TIC y sus aplicaciones; 3) el acceso a la alfabetización digital vinculado con la educación para adquirir habilidades digitales; y 4) el uso referido a las oportunidades significativas de uso (Gómez, et. al., 2018; p. 52).

Cabe destacar que el análisis de la brecha digital es multifactorial, donde el contexto determina su incidencia. Así, dentro del nivel de educación medio superior (EMS), nos encontramos por un lado, con docentes alejados e incluso renuentes al manejo de plataformas y herramientas tecnológicas y más apegados a un modelo de enseñanza tradicional, y por otro, a estudiantes con limitaciones económicas o de

conectividad y desconocimiento de dichas herramientas y procesos (lo que dejó en evidencia las desigualdades educativas existentes y persistentes).

1.1.1. *Alumnos y profesores... Personas frente a un modelo a distancia*

La pandemia sin duda ha significado uno de los desafíos mas grandes que hemos enfrentado como humanidad durante el siglo XXI. Como hemos señalado, ha implicado un cuestionamiento importante sobre el presente y el futuro de los procesos de enseñanza y aprendizaje, y en el mejor de los casos, el uso de las nuevas tecnologías en los diferentes niveles educativos.

El cambio repentino de clases presenciales a clases a distancia, generó inestabilidad y un reajuste para hacer frente a las nuevas demandas de la educación en línea. En un inicio, frente esta nueva modalidad a distancia, la práctica docente lejos de reestructurarse mantuvo un modelo pedagógico tradicional en el que sólo cambió el canal de enseñanza. Esto apuntó al profesorado como el centro de la acción y a los estudiantes como receptores pasivos. Cabe enfatizar que esta práctica, en muchos casos, pudo justificarse a partir de la transición abrupta del modelo presencial al virtual, con todas las dificultades vinculadas a este cambio y a las carencias en competencias digitales.

Por otro lado, los espacios laboral y escolar durante la pandemia se convirtieron en una parte de la casa: *el aula* se instaló ya fuera en la sala, comedor o en el mejor de los casos, en un espacio improvisado como oficina. Esto rompió con la separación del espacio laboral/escolar (público) con el espacio personal (privado), dejando un límite difuso entre ambos, que se tradujo en una menor gestión de las actividades programadas, el manejo deficiente del horario alterando las rutinas de alimentación y sueño, lo que generó más estrés y en muchos casos, un incremento de horas de trabajo para profesores y estudiantes.

Consecuentemente, el aspecto socioemocional se vio afectado. La gran cantidad de horas frente a una pantalla originó varios riesgos debido a la sobrecarga de trabajo así como la incertidumbre sobre la situación personal y laboral, dentro y fuera de la familia. Además, en el caso de los profesores, fue palpable el incremento del desgaste profesional y riesgo de *burn out*.

En los alumnos, la falta de interacción cara a cara entre compañeros y otras figuras escolares, aumentó la sensación de aburrimiento, soledad, tristeza y aislamiento,

afectando su motivación y su falta de compromiso académico puesto que la escuela dejó de cumplir con su función socializadora. Esto se vio reflejado con un número elevado de alumnado con bajo rendimiento académico y en algunos casos de deserción escolar. De acuerdo con la CEPAL y UNESCO (2020) uno de los factores vinculados al abandono y rezago escolar durante la pandemia fueron los derivados de los aspectos socioemocionales y económicos.

Para ambos grupos, el miedo y la ansiedad incrementaron ante las noticias en los diversos medios de comunicación. Además, la permanencia en un mismo espacio afectó la salud física, con el sedentarismo. Es importante destacar que la labor docente dentro del aula implica la atención y resolución de muchas situaciones de diversa índole, que en lo virtual lamentablemente corrió con el riesgo de excluir o desconocer muchas de estas. Empero de esta posición, el docente continuó lidiado con una parte de alumnado desmotivado y ausente, que también trataba de afrontar situaciones personales y académicas de la mejor manera posible.

Esta situación, aceleró y promovió el uso eficiente de las TIC y diversos canales de comunicación; los docentes se vieron en la necesidad de buscar y experimentar con nuevas metodologías de enseñanza, aplicaciones y otros recursos didácticos y tecnológicos que han impulsando su creatividad para mantener el compromiso y la motivación del estudiantado a través de la virtualidad.

A pesar de los efectos negativos y contraproducentes, hemos de reconocer que el uso de tecnologías y redes sociales permitió llevar el confinamiento de manera más llevadera. Otros aspectos positivos en el uso permanente de las plataformas fue la revisión y responsabilidad al compartir o generar contenidos, la búsqueda de información verificada e identificación de fuentes confiables. Los adolescentes, debido mayormente a la conducción del profesorado, desarrollaron la capacidad de discernimiento y pensamiento crítico en el manejo de la infodemia, al ser capaces de reconocer noticias falsas y aquellos sitios o contenidos tendientes a desinformar y aumentar el estado de alerta injustificados. También, se favoreció a la consulta, conocimiento y reflexión sobre otros temas sociales, económicos, ambientales y políticos.

Así tenemos que, paradójicamente, la percepción de pérdida de control conllevó las estrategias y acciones necesarias para lograrlo a pesar de las dificultades y limitaciones. Hasta cierto punto, las agendas y rutinas fueron adecuándose y adaptándose a las condiciones existentes. A posteriori, la virtualidad fue entendida

como oportunidad, aunque no para todos debido a las brechas económicas, sociales y digitales.

Hubo que reconocer entonces que la situación de incertidumbre y vulnerabilidad en este periodo debido mayormente al flujo de información y el desarrollo de competencias digitales en utilización de las TIC, concientizó sobre los procesos de salud y enfermedad y del cuidado personal, familiar y social ante el riesgo de contagio y el alto número de defunciones por la COVID-19. Igualmente, sobre la importancia de los vínculos sociales y afectivos y sensibilizó sobre los impactos sociales, económicos y ambientales.

Otro hito importante para el profesorado fue dar cuenta de la necesidad de rediseñar el currículo, los horarios e inclusive las modalidades y vías de comunicación para llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto dio paso al entendimiento de una práctica más flexible, empática y resiliente para si mismo y sus estudiantes.

Ante la pasividad, ausencia o baja de jóvenes a su cargo, lo que en un principio pudo representar frustración, después incentivó la curiosidad y creatividad, y aumentó la conciencia de ciertos problemas y contenidos pasados por alto en el trajín presencial: hizo inevitable la visualización de las vicisitudes en la práctica; de cómo los niveles de brecha digital (uso, acceso y apropiación), acrecientan o disminuyen diferentes limitaciones y oportunidades.

2. Y ENTONCES, ¿QUÉ HEMOS APRENDIDO...? LOS RETOS DE LA EDUCACIÓN MÁS ALLÁ DE LA TECNOLOGÍA.

Hasta aquí se han expuesto brevemente algunas de las dificultades en torno a las competencias digitales y el reto de adaptación al modelo a distancia presentadas por docentes y alumnos durante la pandemia de COVID-19. A casi cuatro años del brote, continua la imperiosa necesidad de desarrollar modelos pedagógicos para ambientes virtuales, lo que significa establecer estándares de calidad en los contenidos, los materiales y los sistemas de evaluación (Guiot-Limón, 2021) y, de igual manera, establecer nuevas estrategias de interacción entre los docentes y sus estudiantes.

Si bien muchas de las aulas y otros espacios que dejamos antes de la pandemia ya presentaban limitaciones tecnológicas, las carencias se volvieron más evidentes con el regreso a clases de manera presencial después de la urgencia por desplegar competencias digitales, sobre todo las enfocadas a la práctica docente.

Esto último representa uno de los principales retos de la educación actual, tanto en lo presencial como en los modelos híbridos y virtuales, pues la integración de las TIC en la práctica docente implica poner a su disposición las herramientas tecnológicas necesarias para desarrollarla, incluyendo una formación adecuada y gradual en las mismas (Guiot-Limón, 2021). De igual forma, cuestiones de acceso, disposición y disponibilidad ya que no sólo depende de cuestiones económicas o personales, sino de una amplia infraestructura y políticas públicas.

El otro desafío importante es relativo a los efectos en cuanto a los aspectos socioemocionales que aún hacen eco dentro de las aulas (por ejemplo: alumnos sin acceso a internet o dispositivos como hemos insistido por un lado y los poco motivados, con bajo nivel de responsabilidad, sobreuso de dispositivos electrónicos, por el otro). Es por ello que debe priorizarse la implementación de acciones encaminadas a trabajar la gestión emocional, el desarrollo de habilidades sociales y el uso productivo de herramientas tecnológicas del alumnado, para mejorar su bienestar personal, su motivación y rendimiento académico.

Si el reto de las instituciones educativas, es brindar herramientas de acompañamiento psicosocial y emocional (Carro y Lima, 2022), habría que añadirse infraestructura y la creación de cursos de capacitación constante tanto a los docentes como a los estudiantes sobre diferentes temas que posibiliten su adaptación a los entornos virtuales y además, aquellos cuyo contenido verse sobre competencias socioemocionales, con la intención de dotar a ambos grupos de recursos o herramientas para hacer frente a las crisis y diferentes ámbitos de la vida.

Cabe destacar que la propuesta de impulsar programas de desarrollo socioemocional a nivel educativo no es nueva. Antes de la pandemia, ya habían comenzado los esfuerzos por incluir contenidos de este tipo en los sistemas educativos a través de la educación emocional, evidenciando la necesidad de promover y desarrollar otro tipo de conocimientos y competencias necesarias para la vida (Bisquerra et al., 2015; Pérez y Filella, 2019).

Para retomar los aprendizajes es fundamental que como docentes y profesionales de la educación reflexionemos sobre nuestra práctica y los distintos factores que inciden en ella. En este sentido, nos referimos a una deliberación productiva que permita ampliar las fuentes de conocimiento para comprender una situación en sus múltiples aspectos. Más allá de describir los hechos, la reflexión debe conducir a un proceso de comparación que aporte una visión crítica y profunda sobre la práctica (Moore-

Russo & Wilsey, 2014). Un ejemplo de ello es tener en cuenta las brechas sociales y digitales, pues inciden directamente en la práctica educativa y tecnológica de los alumnos a nuestro cargo limitando o promoviendo sus avances y logros.

Desde esta perspectiva y para hacer frente a los desafíos en el contexto post pandémico, hemos de proponer esta y otras apreciaciones pues consideramos que la práctica docente representa uno de los instrumentos fundamentales para superar los cambios repentinos, limitaciones e impacto profundo en la educación que ha traído la crisis sanitaria y que han expuesto las debilidades y oportunidades de mejora en el sistema educativo. A través de la respuesta reflexiva y colaborativa, podemos trabajar para superar los desafíos actuales y construir un sistema educativo más resiliente e innovador, preparado para enfrentar retos del presente y del futuro.

3.REFERENCIAS

Bisquerra, R., Pérez, J., & García, E. (2015). *Inteligencia emocional en educación*. Editorial Síntesis.

Carro, A., & Lima, A. (2022). Pandemia, rezago y abandono escolar: Sus factores asociados. *Revista Andina de Educación*, 5(2), e208. <https://doi.org/10.32719/26312816.2022.5.2.10>

CEPAL & UNESCO (2020). *Informe COVID-19: La educación en tiempos de pandemia de COVID-19*. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/45904-la-educacion-tiempos-la-pandemia-covid-19>

Gómez, D. A., Alvarado, R. A., Martínez, M., & Díaz de León, C. (2018). La brecha digital una revisión conceptual y aportaciones metodológicas para su estudio en México. *Entreciencias: Diálogos en la Sociedad del Conocimiento*, 6(16), 49-64. <https://doi.org/10.22201/enesl.20078064e.2018.16.62611>

Guiot-Limón, I. (2021). Uso de las TICS en la educación superior durante la Pandemia COVID-19: Ventajas y desventajas. *Interconectando Saberes*, (12), 223-227. <https://doi.org/10.25009/is.v0i12.2724>

Moore–Russo, D. A., & Wilsey, J. N. (2014). Delving into the meaning of productive reflection: A study of future teachers' reflections on representations of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 37, 76 – 90. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.10.002>

Organización Panamericana de la Salud (OPS) (6 de mayo de 2023). Se acaba la emergencia por la pandemia, pero la COVID-19 continúa. *Noticias*. <https://www.paho.org/es/noticias/6-5-2023-se-acaba-emergencia-por-pandemia-pero-covid-19-continua>

- Pérez, N., & Filella, G. (2019). Educación emocional para el desarrollo de competencias emocionales en niños y adolescentes. *Praxis & Saber*, 10(24), 23 - 44. <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.8941>
- Rose, K., Eldridge, S., & Chapin, L. (2015). *La internet de las cosas. Una breve reseña para entender mejor los problemas y desafíos de un mundo más conectado*. Internet Society (ISOC). <https://www.internetsociety.org/wp-content/uploads/2017/09/report-InternetOfThings-20160817-es-1.pdf>
- Saltos, J. A., Moran, L. J., Proaño, J. G., & Gamarra, J. C. (2023). El internet de las cosas. Desafíos para la participación y el aprendizaje infantil. *RECIMUNDO*, 7(1), 336-347. [https://doi.org/10.26820/recimundo/7.\(1\).enero.2023.336-347](https://doi.org/10.26820/recimundo/7.(1).enero.2023.336-347)

**VALORACIONES SOBRE LA EXPERIENCIA DEL TIEMPO
EDUCATIVO DE MEDIODÍA EN ESCUELAS DE CATALUÑA. EL USO
DEL *PHOTOVOICE* COMO HERRAMIENTA INVESTIGATIVA PARA
DAR VOZ A NIÑOS Y NIÑAS DE PRIMARIA**

Moisés Carmona Monferrer

Universitat de Barcelona

Asun Llana Berne

Universitat de Barcelona

Rubén David Fernández Carrasco

Universitat de Barcelona

Miquel Gómez Serra

Universitat de Barcelona

1. INTRODUCCIÓN

Esta investigación se enmarca en una colaboración entre el Instituto de Desarrollo Profesional – Instituto de Ciencias de la Educación (IDP-ICE) de la Universitat de Barcelona y la Fundació Catalana de l'Esplai (Fundesplai). Ha sido llevado a cabo entre investigadores de 2 Grupos de Investigación Consolidados reconocidos por la Generalitat de Catalunya. Concretamente por investigadores/as del IJASC (Grupo de Investigación en Infancia y Juventud. Acción Socioeducativa y Comunitaria) de la Facultad de Educación e investigadores/as del GRICS (Grupo de Investigación en Interacción y Cambio Social) de la Facultad de Psicología. El objetivo principal de la investigación ha sido evaluar la aportación educativa que representa el tiempo educativo de mediodía para los niños y niñas de primaria, concretamente con alumnos y alumnas de 4 -5 de primaria, de centros que cuentan con los servicios vinculados al proyecto llevado a cabo por Fundesplai. El tiempo educativo de mediodía comprende la franja horaria que hay entre las clases de la mañana y de la tarde y suele tener dos espacios diferenciados, el momento de la comida y un espacio de ocio y tiempo libre, en el que pueden desarrollarse más o menos actividades organizadas. Para llevar adelante la investigación se ha desarrollado una investigación de tipo mixto (Mertens, 2011), con el uso de técnicas de tipo cualitativo (Photovoice y grupos de discusión) y otras de tipo cuantitativo (cuestionario). En este capítulo queremos compartir como se ha organizado el uso del Photovoice con niños y niñas de 4 y 5 grado, como técnica para la recogida de información de tipo cualitativo. Presentaremos como hemos implementado la técnica y los principales aprendizajes, a nivel metodológico, extraídos de nuestra experiencia.

2. LA TÉCNICA DEL PHOTOVOICE

El photovoice es una técnica que sirve para expresar las opiniones y necesidades de personas y que combina imagen y narrativa para facilitar tal expresión. Puede ser entendida como una forma de etnografía visual (Delgado, 2015) que combina imágenes, fotografías en este caso, y las narrativas de sus autores/as para expresar sus pensamientos, emociones y valores sobre la temática propuesta (Wang y Burris, 1997). El photovoice es una técnica utilizada en diferentes investigaciones, especialmente en aquellas que los participantes pertenecen a colectivos con dificultades de expresión o en situaciones de opresión. Por ejemplo, en el caso de mujeres migrantes (Chai, 2021; Chapman et al., 2013; Cubero et al., 2023, Guariso et al., 2016; Pearce et al., 2017; Saksena i McMorrow, 2020), y en el caso de niños, adolescentes y jóvenes (Fisher-Borne y Brown, 2018; Leivas, 2020; Nelson y Christensen 2009, Papa, 2019). En todos ellos tiene como procedimiento proveer a los participantes cámaras para promover el pensamiento crítico, los diálogos grupales y la visibilidad de sus preocupaciones hacia la comunidad (Suffla et al., 2014). Representa una técnica de recogida de información creativa, vinculada a la reflexión -individual y conjunta- de las personas durante su propio proceso de implementación.

Una limitación importante a tener en cuenta en el caso del photovoice está relacionada con la difusión de sus resultados y la posible invasión de la privacidad y confidencialidad (Wang i Redwood-Jones, 2001). Para hacer frente a esta limitación es muy importante trabajar los aspectos éticos de la investigación (McMorrow, 2022; Ponic i Jategaonkar; 2012). Otra de ellas es no perder de vista que la finalidad del photovoice, mas allá de la producir información, es contribuir al empoderamiento de los colectivos implicados, dándoles voz y promoviendo el cambio, aunque a veces se siga reforzando lo existente en lugar de promover el cambio (Sanon et al., 2014).

3. EL PHOTOVOICE EN EL TIEMPO EDUCATIVO DE MEDIODIA DE FUNDESPLAI

3.1. El proyecto Educativo de Fundesplai

La Fundació Catalana de l'Esplai (Fundesplai) tiene como misión educar a niños y jóvenes, fortalecer las entidades de ocio y el tercer sector, mejorar el medio ambiente y promover la ciudadanía y la inclusión social, con voluntad transformadora

(Fundesplai, 2023). La educación por la convivencia y la sostenibilidad representan dos señales principales de todos los proyectos y acciones que la entidad lidera.

Actualmente Fundesplai gestiona el servicio de tiempo educativo de mediodía en más de 200 centros de educación infantil y primaria en Cataluña. De estos más de 200 centros, se han seleccionado los 60 que llevan más años dentro del proyecto educativo de Fundesplai para participar en esta investigación. Y de estos 60 centros se han seleccionado 5 para participar en el photovoice. Los criterios de selección por la configuración de la muestra intencional del photovoice han sido los siguientes:

- a) Ubicación geográfica: centros urbanos, semis urbanos (hasta 20000 habitantes), y rurales (hasta 5000 habitantes).
- b) Tamaño del centro: 1 o más líneas por curso.
- c) Entorno socioeconómico del centro: escuelas de alta y baja complejidad.
- d) Titularidad de los centros: público, concertado, privado.

Una vez escogidos los centros, los criterios de selección de los participantes han sido que sean alumnado del ciclo mediano de la educación primaria (4.º y 5.º curso), es decir niños y niñas de entre 9 y 10 años. Se han constituido 5 grupos, 1 por escuela seleccionada, de entre 8-12 niños y niñas. Los criterios de selección de los niños y niñas han sido: equilibrio de género, representación de la diversidad de la escuela y predisposición/disponibilidad. Todos los participantes han firmado un asentimiento informado. Así como un consentimiento informado por parte de sus padres o representantes legales.

3.2. La implementación del Photovoice

Hemos dividido la implementación de la técnica del photovoice en 3 fases: preparación y realización de las fotografías, dotar de voz a las imágenes y análisis de la experiencia y de sus resultados.

3.2.1. Fase de preparación del Photovoice

La fase 1 contempla un conjunto de acciones encaminadas a definir esta técnica, con el objetivo que sea pertinente en relación con las finalidades de la investigación. Estas acciones dentro de la fase 1 las definimos como: a) análisis bibliográfico; b) formación; c) reclutamiento y d) implementación inicial.

a) Análisis bibliográfico: Se realiza una búsqueda de información sobre el photovoice a nivel bibliográfico partiendo de la relación entre las palabras clave “photovoice,” “infancia – adolescencia,” “evaluación” con el objetivo de encontrar experiencias que hayan usado la técnica del photovoice en el trabajo socioeducativo con la infancia. Estas experiencias posibilitaron la base teórica, conceptual y metodológica que nos ayudó a diseñar la implementación de esta técnica. Una decisión que extraemos de este análisis es que sean los propios monitores y monitoras, que tienen los vínculos previos con los niños, quienes les expliquen el proceso de investigación en el que se les invita participar y les acompañen en la primera etapa de la implementación del photovoice, concretamente, en la realización de las fotos que representan lo que les gusta y lo que no les gusta del tiempo educativo de mediodía. Para facilitar esta colaboración diseñamos una formación para el equipo de monitores participantes.

b) Formación: En la primera quincena de marzo de 2023 se realizan dos sesiones de formación en formato en línea con los monitores y monitoras del tiempo educativo de mediodía de las escuelas seleccionadas como muestra. Los tres objetivos principales de esa formación fueron: a) recordar la finalidad principal de la investigación, que pretende valorar el impacto educativo que tiene el tiempo del mediodía en los comedores escolares; b) explicar la técnica del photovoice en cuanto a su utilidad, objetivos principales y fases de aplicación; c) activar la movilización a cada una de las escuelas seleccionadas por la posterior implementación de la técnica del photovoice con los niños.

A finales de marzo 2023 se realiza una segunda sesión, también en formato en línea y con los mismos agentes, para compartir valoraciones con los investigadores del proyecto sobre la fase de implementación inicial del photovoice.

c) Reclutamiento: En esta acción, los monitores y las monitoras del tiempo educativo de mediodía (u otros miembros del equipo, como pueden ser las coordinadoras de este servicio) proponen a los niños y niñas su participación a la actividad y se los informa de sus objetivos y finalidades. Al tratarse de personas menores de edad, hace falta también informar de la realización de la actividad y de sus objetivos a los progenitores y/o tutores legales y también a las direcciones de las escuelas. Para garantizar la voluntariedad de la participación en la investigación se promueven dos tipos de consentimiento: un primer consentimiento informado dirigido a padres/madres y/o tutores legales; un segundo consentimiento informado de las

direcciones de los centros escolares. Finalmente, los niños también dan su asentimiento informado por su participación en la dinámica del photovoice.

d) Implementación inicial: Consiste en la realización de las fotografías por parte de los niños con el apoyo de los monitores y las monitoras del tiempo educativo de mediodía. En este primer momento el monitor/a (sin la presencia del investigador/a) realiza cuatro acciones principales:

- Distribución e instrucción sobre el funcionamiento de la cámara y de la realización de las fotografías (límites de las fotografías, por ejemplo, no pueden identificarse personas en las fotos, etc.).
- Planteamiento de la pregunta: la pregunta tiene que estar orientada a responder el objetivo que persigue la dinámica del photovoice. En este caso y al tratarse de niños y niñas de entre 9-10 años, esta debe tener un sentido abierto, flexible y de respuesta intuitiva. La pregunta propuesta ha sido la siguiente: ¿Qué te gusta y que no te gusta del espacio de mediodía? ¿Por qué?
- Aplicación de la técnica participativa: “Recorridos colectivos”. los “Recorridos colectivos” es una técnica que consiste al recorrer con el grupo, y cámara en mano, los diferentes espacios que habitan de manera cotidiana los niños durante el tiempo del mediodía (patio, comedor, aulas, etc.). De este modo, se enmarca qué entendemos por “tiempo del mediodía” y se ofrece la oportunidad de observar el entorno y activar conciencias/reflexiones desde diferentes lugares y subjetividades. En este momento, los niños y niñas pueden empezar a hacer fotografías a partir de los límites que se los hemos marcado (evitar caras u otros elementos que permitan identificar personas), de forma que se los podrá orientar en la tarea fotográfica encomendada.
- Selección de la fotografía más representativa: de las fotografías realizadas, los niños tienen que escoger la fotografía definitiva que para ellos responda mejor la pregunta planteada (mínimo 1, máximo 2).

Esta implementación inicial se realiza sin la presencia del equipo investigador y en un mismo día para todos los niños y niñas participantes de la misma escuela. A lo largo de 2 semanas lo realizan las 5 escuelas seleccionadas.

3.2.2. *Fase de dotar de voz a las imágenes.*

La fase 2, dotar de voz a las imágenes, representa un segundo momento en el proceso de generación de datos para la investigación. Esta segunda fase consta de la realización de un grupo de discusión, 5 en nuestro caso (1 por centro educativo). Este se realiza con el liderazgo del equipo investigador (que es quien conduce el grupo) y con la presencia/apoyo del monitor/a. Se graba el audio de las reflexiones que sobre el tiempo educativo de mediodía realizan los niños partiendo de las fotografías previamente realizadas. Para poder llevar a delante esta acción, más allá de la organización logística para hacer el grupo de discusión necesitamos imprimir las fotografías para que sean disparadoras del debate. Con ellas el investigador/a tiene que fomentar relatos y narrativas individuales de cada niño y niña a partir de la pregunta seleccionada previamente; favoreciendo que los niños expresen su valoración -que cosas nos gustan y no- sobre el tiempo educativo de mediodía gracias al apoyo de sus propias fotografías. La duración de estos grupos de discusión ha sido entre los 35 y los 65 minutos, y los grupos han contado con entre 8 y 12 niños y niñas. Todos los grupos son grabados en audio y transcritos.

3.2.3. *Fase de análisis de la experiencia y los resultados*

En la anterior fase las explicaciones y reflexiones de los niños y niñas fueron grabadas en audio y posteriormente transcritas. Hicimos un análisis temático con ayuda del software atlas.ti versión 23, del que extrajimos 10 categorías o temas para las valoraciones positivas (actividades, espacios, participación, profesionales, comida, conflictos, amigos, colaboración, empatía, conciencia alimentación)del tiempo educativo de mediodía y 9 categorías para las valoraciones negativas (comida, conflictos, infraestructuras deficitarias, Falta de participación, suciedad, déficits en juegos, mal uso de los espacios, falta de empatía, derroche alimentario).

4. VALORACIONES Y APRENDIZAJES DEL USO DEL PHOVOICE.

Presentamos las conclusiones extraídas del análisis de las valoraciones de niños y niñas y monitores y monitoras sobre su experiencia en el:

- La función principal de los monitores y monitoras ha sido la de acompañar la acción de los niños. La dinámica ha servido para recordar todos los espacios de las escuelas que se usan al tiempo educativo de mediodía, como por ejemplo: las pistas

polideportivas, la biblioteca o el huerto (en el supuesto de que algunas escuelas disponen de este tipo de recursos).

- La realización individual de las fotografías se ha acomodado al ritmo de cada uno de los niños. Es decir, el acompañamiento por parte de monitores y monitoras se adaptó a las necesidades de cada niño/a, algunos fueron más autónomos en la realización de la tarea y otros necesitaron más apoyo.
- Se destacó la facilidad para identificar a través de la realización de fotografías elementos positivos del tiempo educativo de mediodía por parte de los niños; y más dificultados para asociar a través de fotografías aspectos negativos de este espacio: en la mayoría de las ocasiones aquello negativo se vinculaba con alguna comida que no gustaba a los niños.
- Se valora como una técnica positiva en el trabajo con niños y niñas, puesto que fomenta su colaboración y participación. También ha representado una técnica motivadora el hecho de asociarla con la tecnología: las fotografías se han realizados con teléfonos móviles u otros dispositivos informáticos como tabletas.
- También se valora que photovoice ha sido un espacio para pedir a los niños y niñas su opinión y reflexiones sobre una situación que los interpela directamente.
- Se destaca la importancia de la colaboración entre direcciones de centros educativos, equipo de monitores y equipo de investigación para poder llevar a buen puerto la aplicación del photovoice.

Finalmente queremos aportar una reflexión como equipo de investigación que tiene que ver con la participación de monitores y monitoras tanto en el acompañamiento para realizar las fotos, como en la puesta de voz. A pesar de que pensamos que podía facilitar la participación de niños y niñas por el vínculo previo existente entre ellos. Ahora pensamos que también pudo condicionar las respuestas de los niños al sentirse observados por las personas con las que comparten la cotidianidad el tiempo educativo de mediodía.

5. REFERENCIAS

Chai, C. L. (2021). Picturing settlement experiences: Immigrant women's senses of comfortable and uncomfortable places in a small urban center in Canada. *Journal of International Migration and Integration*. <https://doi.org/10.1007/s12134-021-00903-4>

- Chapman, M. V., Zhu, M., & Wu, S. (2013). Mothers in transition: Using images to understand the experience of migrant mothers in Shanghai. *Journal of the Society for Social Work and Research*, 4(3), 245–260. <https://doi.org/10.5243/jsswr.2013.16>
- Cubero, A., Garrido, R. “Ain’t I a Woman?”: Feminist Participatory Action-Research with African Migrant Women Living in Spain. *Int. Migration & Integration* (2023). <https://doi.org/10.1007/s12134-023-01020-0>
- Delgado, M. (2015). Urban youth and photovoice: Visual ethnography in action. *Oxford University Press*. <https://doi.org/10.4324/9781315683485>
- Fisher-Borne, M., & Brown, A. (2018). A case study using photovoice to explore racial and social identity among young black men: Implications for social work research and practice. *Journal of Ethnic & Cultural Diversity in Social Work: Innovation in Theory, Research & Practice*, 27 (2), 157-175. <https://doi.org/10.1080/15313204.2016.1151307>
- Fundesplai (2023). *Missió i valors*. Fundesplai. <https://fundesplai.org/coneix/missio-i-valors/>
- Guariso, G., Paloma, V., Arias, S., Garrido, R., & García-Ramírez, M. (2016). Photovoice as a research-intervention tool for youth neighborhood activism in societally vulnerable contexts. *Global Journal of Community Psychology Practice*, 7(3), 1–18.
- Leivas, M. (2020). *Cómo hacer un fotovoz. La aventura de aprender*. Ministerio de Educación y Formación Profesional. <http://laaventuradeaprender.intef.es/documents/10184/130533/Como+hacer+un+fotovoz.pdf/>
- McMorrow S. (2022). Ethical considerations with the photovoice research method: a narrative reflection. In Barrett D. H., Ortmann L. W., Larson S. A. (Eds.), *Narrative ethics in public health: The value of stories*. Springer Open.
- Mertens, D. M. (2011). Mixed methods as tools for social change. *Journal of Mixed Methods Research*, 5 (3), 195-197. <https://doi.org/10.1177/1558689811418095>
- Nelson, E. & Christensen, K. (2009). Photovoice in the Middle: How our Students Experience Learning at School and Beyond. *New Zealand Journal of Teachers’ Work*, 6(1): 35-46.
- Papa, E. L. (2019). Revaling the resistant capital of Cambodian youth: Using photovoice as a tool for advocacy and policy change. *Journal of Southeast Asian American Education and Advancement*, 14(1), 1-24. <https://doi.org/10.7771/2153-8999.1182>
- Pearce, E., McMurray, K., Walsh, C. A., & Malek, L. (2017). Searching for tomorrow—South Sudanese women reconstructing resilience through photovoice.

- Journal of International Migration and Integration*, 18, 369–389. <https://doi.org/10.1007/s12134-016-0500-2>
- Ponic, P., & Jategaonkar, N. (2012). Balancing safety and action: Ethical protocols for photovoice research with women who have experienced violence. *Arts & Health*, 4(3), 189–202. <https://doi.org/10.1080/17533015.2011.584884>
- Saksena, J., & McMorrow, S. L. (2020). Through their eyes: A photovoice and interview exploration of integration experiences of Congolese refugee women in Indianapolis. *Journal of International Migration and Integration*, 21(2), 529–549. <https://doi.org/10.1007/s12134-019-00672-1>
- Sanon, M. A., Evans-Agnew, R. A., & Boutain, D. M. (2014). An exploration of social justice intent in photovoice research studies from 2008 to 2013. *Nursing Inquiry*, 21(3), 212–226. <https://doi.org/10.1111/nin.12064>
- Suffla, S., Seedat, M., & Bawa, U. (2014). Reflexivity as enactment of critical community psychologies: Dilemmas of voice and positionality in a multi-country photovoice study. *Journal of Community Psychology*, 43(1), 9–21. <https://doi.org/10.1002/jcop.21691>
- Wang, C. & M. Burris (1997). Photovoice: Concept, Methodology, and Use for Participatory Needs Assessment. *Health Education & Behavior*, Vol. 24 (3): 369-387.
- Wang, C. C., & Redwood-Jones, Y. A. (2001). Photovoice ethics: Perspectives from Flint photovoice. *Health Education & Behavior*, 28(5), 560–572. <https://doi.org/10.1177/109019810102800504>

DISEÑO DE EVALUACIÓN DE UN PROGRAMA PARA FAMILIAS Y PROFESORADO DE ALUMNADO CON TEA

Sonia Padilla Curra

Asociación Hestia

Sonia Byrne

Universidad de La Laguna

Nauzet Gutiérrez Rodríguez

Universidad de La Laguna

Adriana Álamo Muñoz

Universidad de La Laguna

1. INTRODUCCIÓN

El Trastorno del Espectro autista (TEA) es una condición de origen neurobiológico que produce dificultades en la comunicación y la socialización, así como en la flexibilidad del pensamiento y la conducta, dificultando el aprendizaje y la adaptación de niños y niñas al ámbito escolar (García-Cuevas y Hernández, 2016).

El aumento de la prevalencia de niños/as con esta condición en los últimos años (André, Montero, Felix y Medina, 2020) supone un importante reto para el ámbito educativo, dada la necesidad de asegurar el bienestar de los niños y niñas con TEA y su inclusión en la escuela. Ante esta realidad, se evidencia la importancia de promover programas donde se fomente la colaboración entre la familia y el profesorado de alumnado con TEA por su influencia en el desarrollo social, emocional, conductual y académico del niño o niña, así como para su familia y el profesorado (Garbacz et al., 2016; Matson et al., 2009; Odom et al., 2010; Wong et al., 2015).

En este sentido, el trabajo compartido y coordinado entre profesorado y familias resulta clave para fomentar la inclusión educativa del alumnado con TEA (Padilla, Byrne, y Álvarez, 2023). Además, el apoyo a los niños/as con TEA, a sus familias y profesorado a través de programas basados en evidencias se sitúa como un punto clave de las políticas educativas y sociales incluyéndose en el objetivo número 4 de la Agenda 2030 para el desarrollo sostenible que insta a garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad. Entre esta línea de acciones de promoción de programas de colaboración familia-escuela basados en evidencias se sitúa el programa Construyendo Alianzas (Álvarez et al., 2023), un programa

psicoeducativo para la promoción de la colaboración familia-centro escolar y la inclusión en alumnado con Trastorno del Espectro Autista, dirigido a familias y profesorado de niños y niñas con TEA con edades comprendidas entre los 3 y los 9 años de centros educativos ordinarios.

Entre sus principales objetivos se encuentran ampliar el conocimiento sobre el TEA de las familias y profesorado, fomentar la comunicación efectiva entre ambas partes promoviendo estrategias de resolución de conflictos positivas, promover la participación de la familia en el centro educativo, reducir el estrés y favorecer la autoeficacia en la tarea educativa de familias y profesorado de niños y niñas con TEA.

En relación a sus características, el programa cuenta con una versión para el profesorado, una versión para las familias y una sesión conjunta y puede realizarse de manera online o presencial. Se estructura en cuatro módulos que contiene dos o tres sesiones y que se centran en la relación entre la familia y el profesorado de alumnado con TEA.

Además, tiene un formato muy práctico y dinámico que fomenta la colaboración entre todas las personas participantes. Utiliza la metodología experiencial donde se parte de las ideas previas de las personas que participan en el grupo, las cuales verbalizan sus creencias y experiencias analizando las consecuencias de sus formas de actuar. Mediante este proceso inductivo se realiza una construcción compartida con el resto de miembros del grupo y con la guía de la persona facilitadora la cual acompaña, asesora, ofrece apoyo y modelaje (Máiquez et al., 2000).

Uno de los aspectos claves del programa es su proceso de evaluación. A continuación se detallan las características del mismo.

2. EVALUACIÓN DEL PROGRAMA CONSTRUYENDO ALIANZAS

El diseño de la evaluación de un programa es una parte crucial de los estándares de calidad de los programas basados en evidencias (Rodrigo, et al., 2022). En este sentido, para comprobar la efectividad de un programa se hace necesario realizar evaluaciones con rigor científico que utilicen, entre otros criterios de calidad, diseños cuasi-experimentales (Small et al., 2009).

2.1 Diseño de investigación

La evaluación del programa cuenta con un diseño que responde a los estándares de los programas basados en evidencia. Incluye múltiples dimensiones de análisis, diversos informantes y evaluación en diferentes momentos. Se evalúa la efectividad del programa Construyendo Alianzas mediante un diseño quasi-experimental de medidas repetidas pre-post y seguimiento.

A continuación, se detallan los instrumentos de evaluación del programa:

Tabla 1. *Evaluación del programa Construyendo Alianzas.*

Momento	Dimensión	Instrumento	Informante
INICIAL	Sociodemográfico	Perfil sociodemográfico (ad hoc)	Familias
	Sociodemográfico y profesional	Perfil sociodemográfico y profesional (ad hoc)	Profesorado
	Socioemográfico y profesional	Perfil sociodemográfico y profesional (ad hoc)	Facilitadora
	Información sobre el hijo/a con TEA y la familia	Perfil sobre el hijo/a con TEA y la familia (ad hoc)	Familias
	Conocimiento sobre el TEA	Información sobre conocimiento sobre autismo	Profesorado Facilitadora
INICIAL FINAL	Estrés parental (Malestar parental, Interacción Disfuncional Padres-Hijo/a y Niño/a Difícil)	Parental Stress Index (PSI-SF) (Abidin, 1995). Adaptación española (Díaz-Herrero et al., 2010) 36 ítems. Likert (1-5)	Familias
	Relación con el tutor o tutora (Importancia y satisfacción con las acciones que realiza el tutor o tutora)	Cuestionario de relación con el tutor o tutora (Simón et al., 2022). 19 ítems. Likert (1-5).	
	Comunicación con el tutor o tutora.	Cuestionario comunicación con el tutor o tutora (Azad et al., 2023) Adaptada por Roter et al. (2012). 17 ítems. Likert (1-3)	
	Pertenencia al centro educativo	Sentido de pertenencia al centro educativo (Hernández-Prados et al., 2019). 11 ítems. Likert (1-5)	
	Dificultades de participación en el centro	Escala de Relaciones de Confianza entre la Familia y el	

INICIAL FINAL		Centro Escolar (versión para familias) Adaptada al castellano por Martínez (1996). Factor 1. Likert (1-4)	
	Pertenencia al centro educativo	Sentido de pertenencia al centro educativo (Hernández-Prados et al., 2019). 11 ítems. Likert (1-5)	Profesorado
	Autoeficacia para relacionarse con las familias	Escala de autoeficacia para relacionarse con los padres y madres y sentimientos negativos en el trabajo. (Prake y Peet 2008; Wolf et al., 2015) Adaptado por Martínez (s.f) 11 ítems. Likert (1-5)	
	Comunicación con familias	Cuestionario de comunicación con familias Azad et al., 2023) Adaptada por Roter et al. (2012). 18 ítems. Likert (1-3)	
	Autoeficacia para trabajar con alumnado TEA	Escala de Autoeficacia para profesorado (Autism Self-Efficacy Scale for Teachers ASSET (Ruble et al., 2013, adaptado al castellano por Gomez-Marí et al., 2022). 30 ítems. Likert (0-5)	
PROCESO	Fidelidad	Check list	
FINAL	Satisfacción	Escala de satisfacción	Familias Profesorado
INICIAL SEGUIMIENTO	Inclusión educativa	Índice de inclusión educativa (Booth y Ainscow, 2015). En su versión adaptada al español (Fernández et al., 2020). 44 ítems. Likert (0-2)	Familias
	Síndrome de Bournout (Cansancio emocional, realización personal despersonalización)	Cuestionario Síndrome de Bournout (Moreno, Bustos, Matallana y Millares, 1997): 9 ítems.Likert (1 – 7)	Profesorado

3. CONCLUSIONES

El diseño de investigación propuesto pretende evaluar la efectividad del programa Construyendo Alianzas de forma que se muestren cambios inmediatos en las familias tras la intervención en diferentes aspectos, tales como en la disminución del estrés parental, la mejora de la relación y comunicación con el profesorado así como un mayor sentido de pertenencia al centro educativo, reduciendo a su vez las dificultades para participar en el mismo. Por otro lado, para el profesorado se esperan cambios tras la intervención centrados en un aumento de la autoeficacia para trabajar con familias y con el alumnado con TEA, así como una mejora en la comunicación con las familias y promoción del sentido de pertenencia al centro. Además de analizar los cambios producidos tras la participación el programa, se explorarán las diferencias entre el grupo de intervención y el grupo control.

Así mismo, otro aspecto clave de la evaluación, se centra en evaluar la influencia de las variables individuales (ej. variables sociodemográficas) y contextuales en los resultados del programa para analizar a quién y en qué condiciones beneficia en mayor medida el programa.

La evaluación de los cambios en las personas participantes antes y después de su participación en el programa así como el análisis de sus variables moderadores son clave para evaluar la efectividad del mismo, pero también lo es la evaluación de la calidad de la implementación del programa para entender que aspectos contriuyen a su buen funcionamiento cuando se aplican en la vida real (Domitrovich y Greenberg, 2000).

En este sentido, este diseño de investigación aborda el estudio de la influencia del proceso de implementación en los cambios obtenidos en los participantes tras el paso por el programa para estimar en qué circunstancias obtiene el programa los mejores efectos ,examinando el proceso de implementación desde una perspectiva integral analizando diferentes componentes (Durlak y Dupre, 2008). Se espera que variables como la adherencia, las características del programa, la participación e interés de las familias o el clima positivo puedan influir sobre el cambio en las dimensiones evaluadas así como puedan constituir variables predictoras de la efectividad del programa.

Por último, este diseño de evaluación también pretende analizar el impacto de los cambios producidos por el programa en el nivel de inclusión educativa del alumnado

con TEA y el síndrome de Bournout en el profesorado a través de una evaluación de seguimiento.

4. REFERENCIAS

Abidin, R. (1995). Parenting Stress Index. Odessa: Psychological Assessment Resources.

Álvarez, M., Padilla, S., Álamo, A., Rodríguez, D., Gutiérrez, N., Byrne, S., Rodríguez, B., López, J. y Galián, B. (2023). Construyendo Alianzas: un programa para familia y profesorado de alumnado con TEA. Universidad de La Laguna (documento no publicado).

André, T. G., Montero, C. V., Félix, R. E. O., y Medina, M. E. G. (2020). Prevalencia del trastorno del espectro autista: una revisión de la literatura. *Jóvenes en la ciencia*, 7. Recuperado de <https://www.jovenesenlaciencia.ugto.mx/index.php/jovenesenlaciencia/article/view/3204>

Azad, G., Sridhar, A., Taormina, I., y Roter, D. L. (2023). Parent–teacher communication for children on the autism spectrum: An examination of communication skill use and problematic communication. *Psychology in the Schools*, 60(3), 691-706.

Booth, T. y Ainscow, M. (2015). Guía para la Educación Inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares. FUHEM Educación y OEI; Madrid. Recuperado de: <http://www.consortio-educacion-inclusiva.es/index-for-inclusion-network/>

Díaz-Herrero, A., López-Pina, J. A., Pérez-López, J., de la Nuez, A. G., y Martínez-Fuentes, M. T. (2011). Validity of the parenting stress index-short form in a sample of Spanish fathers. *The Spanish Journal of Psychology*, 14(2), 990-997. doi: http://dx.doi.org/10.5209/rev_SJOP.2011.v14.n2.44

Domitrovich, C. E., y Greenberg, M. T. (2000). The study of implementation: Current findings from effective programs that prevent mental disorders in school-aged children. *Journal of Educational & Psychological Consultation*, 11(2), 193–221. https://doi.org/10.1207/S1532768XJEPC1102_04

Durlak, J. A., y DuPre, E. P. (2008). Implementation Matters: A Review of Research on the Influence of Implementation on Program Outcomes and the Factors Affecting Implementation. *American Journal of Community Psychology*, 41, 237-350. <http://dx.doi.org/10.1007/s10464-008-9165-0>

Fernández, J., Aguilar, J., Álvarez, J., De la Rosa, A., Echeita, G., y Trigueros, R. (2020). Validation of the index for inclusion questionnaire for parents of non-

university education students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(9), 1–11. <https://doi.org/10.3390/>

Garbacz S. A, Sheridan, S.M, Koziol, N.A., Kwon, K. y Holmes, S.R. (2015). Congruence in parent–teacher communication: Implications for the efficacy of CBC for students with behavioral concerns. *School Psychology Review*, 44, 150–168.

García-Cuevas Román, A. M. y Hernández de la Torre, E. (2016). El aprendizaje cooperativo como estrategia para la inclusión del alumnado con tea/as en el aula ordinaria. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 9(2), (18-34).

Gómez-Marí, I., Pastor-Cerezuela, G., Lacruz-Pérez, I., y Tárrega-Mínguez, R. (2022). Do labels matter? Analysis of teachers' self-efficacy towards the autism spectrum disorder depending on the diagnostic label used (ASD or Asperger's). *Journal of Research in Special Educational Needs*, 23(2), 126-135.

Hernández-Prados, M.A., Gomariz Vicente, M.A., Parra Martínez, J. y García-Sanz, M.P. (2017). Valoración de la participación de las familias en la educación de los hijos. Cuestionario a familias. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10201/53821>

Máiquez, M. L., Rodrigo, M. J., Capote, C., y Vermaes, I. (2000). Aprender en la vida Cotidiana. Un programa experiencial para padres. Visor

Martínez (sf). Escala de autoeficacia para relacionarse con los padres y madres y sentimientos negativos en el trabajo.

Martínez González, R. A. (1996). Familia y educación. Fundamentos teóricos y metodológicos. Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.

Matson, M.L., Mahan, S. y Matson, J.L. (2009). Parent training: A review of methods for children with autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders*. 3, 868–875

Moreno, B., Bustos, R., Matallana, A., y Millares, T. (1997). La evaluación del Burnout. Problemas y alter-nativas. El CBB como evaluación de los elementos del proceso. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 13, 185-207.

Odom, S. L., Collet-Klingenberg, L., Rogers, S. J. y Hatton, D. D. (2010). Evidence-based practices in interventions for children and youth with autism spectrum disorders. *Preventing school failure: Alternative education for children and youth*, 54(4), 275-282

Padilla, S., Byrne, S. y Alvarez, M. (2023). La percepción de las necesidades de las familias de niños y niñas con trastorno del espectro autista. Claves para el fomento de la parentalidad positiva desde ámbito educativo. *Revista de investigación en educación*. ISSN 1697-5200, ISSN-e 2172-3427, Vol. 21, Nº. 1, 2023, págs. 62-79.

Roter, D. L., Wexler, R., Naragon, P., Forrest, B., Dees, J., Almodovar, A., y Wood, J. (2012). The impact of patient and physician computer mediated communication

skill training on reported communication and patient satisfaction. *Patient Education and Counseling*, 88(3), 406–413. <https://doi.org/10.1016/j.pec.2012.06.020>

Ruble, L. A., Toland, M. D., Birdwhistell, J. L., McGrew, J. H., y Usher, E. L. (2013). Preliminary study of the autism self-efficacy scale for teachers (ASSET). *Research in autism spectrum disorders*, 7(9), 1151-1159.

Simón, C., Martínez-Rico, G., McWilliam, R.A. et al. Attitudes Toward Inclusion and Benefits Perceived by Families in Schools with Students with Autism Spectrum Disorders. *J Autism Dev Disord* (2022). <https://doi.org/10.1007/s10803-022-05491-5>

Small, S. A., Cooney, S. M., & O'Connor, C. (2009). Evidence-informed program improvement: Using principles of effectiveness to enhance the quality and impact of family-based prevention programs. *Family Relations*, 58(1), 1-13. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3729.2008.00530.x>

Wong, C., Odom, S. L., Hume, K. A., Cox, A. W., Fettig, A., Kucharczyk, S., ... y Schultz, T. R. (2015). Evidence-based practices for children, youth, and young adults with autism spectrum disorder: A comprehensive review. *Journal of autism and developmental disorders*, 45(7), 1951-1966.

EL PRECIO DEL PREJUICIO: UN ANÁLISIS DEL (CIBER)BULLYING EN EL MARCO DE LA MATRIZ CIS- HETERONORMATIVA Y ETNOCENTRISTA

María Victoria Carrera-Fernández

Universidad de Vigo

Nazaret Blanco-Pardo

Universidad de Vigo

Alexandra Castro-Faria

Universidad de Vigo

Deibe Fernández-Simo

Universidad de Vigo

1. INTRODUCCIÓN

El *bullying* es un subtipo de comportamiento violento constituido por acciones negativas orientadas a la dimensión física y/o psicosocial de la víctima que se diferencia de otras situaciones de conflicto/agresión, especialmente, por el desequilibrio de poder entre la persona agresora y la víctima (Olweus, 2010). El *ciberbullying*, es un tipo de *bullying* indirecto y, en muchos casos, relacional que se lleva a cabo en el espacio *online* a través del teléfono móvil y de internet que presenta los mismos criterios definitorios que el *bullying* (Smith et al., 2008). No obstante, el *ciberbullying* presenta algunas características específicas tales como el incremento de la vulnerabilidad de la víctima debido a factores como el anonimato de la persona agresora (mayor impunidad), su rápida difusión, el número ilimitado de espectadores y la fácil replicación, así como extenderse más allá del espacio físico (Mckenna, 2007).

En cuanto a la prevalencia, los trabajos coinciden mayoritariamente en que los chicos participan más como agresores, a excepción del *bullying* relacional en el que participan más las chicas (Carrera et al., 2013a; Defensor de Pueblo-UNICEF, 2005; Díaz-Aguado et al., 2004). En el caso del *ciberbullying*, los estudios son menos concluyentes, destacando algunos que ciberacosan más los chicos (Navarro et al., 2013), mientras que otros no identifican diferencias (Slonge et al., 2012)

Por lo que respecta al estudio de ambas problemáticas, los factores que fueron priorizados en su análisis adoptaron una perspectiva de déficit. El poder se entendió como un acto individual y deliberado de agresión, buscando las causas del problema

en las características físicas o psicológicas de víctimas y agresores, así como de su ambiente familiar o escolar (factores *micro*) (Carrera et al., 2011); y obviando que el *bullying/ciberbullying* es una dinámica interrelacional producida en un contexto sociocultural concreto (cis-heteronormativo y etnocentrista) que modula y da forma a estas expresiones de violencia a través de los discursos y normas sociales en torno a las identidades hegemónicas/normativas y subordinadas/no normativas (factores *macro*), sufriendo estas últimas discriminación y violencia.

Así, la cis-heteronormatividad hace referencia a las normas y discursos sociales relativos al género y a la orientación sexual que naturalizan identidades de género binarias, opuestas, jerárquicas y complementariamente heterosexuales, en las que el sexo asignado es obligatoriamente congruente con la identidad de género (prefijo *cis*) (Berlant y Warner, 1998; Butler, 1990). Estos discursos están condicionados por el sexismo y el rechazo a la diversidad sexual (Sharma, 2009), de modo que las mujeres y las personas que subvierten las normas de género sufren exclusión y violencia (Butler, 1990). De la misma forma, el etnocentrismo, construido sobre el racismo y la xenofobia, hace referencia a los discursos sociales relativos a la etnia y a la cultura, considerando al propio grupo como superior respecto a los otros grupos minoritarios (Alaminos et al., 2010).

En esta línea, las normas y discursos sociales en torno al género, la orientación sexual (Carrera et al., 2011, 2013), la etnia (Carrera et al., 2011, 2021, 2022; Peguero y Williams, 2011) o cualquier otra categoría identitaria que separe al alumno/a del grupo mayoritario (Thornberg, 2018) han sido silenciadas e infra estimadas en el estudio del fenómeno del *bullying*.

Sin embargo, algunos trabajos, minoritarios en el conjunto de la investigación, ponen de relieve que el alumnado que transgrede los estereotipos de género, especialmente los chicos que transgreden la masculinidad hegemónica, sufren más significativamente situaciones de *bullying/ciberbullying* (Carrera et al., 2018; Young y Sweeting, 2004). Y que el alumnado que se describe más significativamente con estereotipos instrumentales o masculinos es el que más ejerce la violencia (Carrera et al., 2013, 2021; Morales et al., 2016); mientras que el que se describe con estereotipos de género tradicionalmente asociados a la feminidad es el que menos se implica como agresor/a en situaciones de *bullying/ciberbullying* (Carrera et al., 2013, 2021). De la misma forma, se ha comprobado que el alumnado más sexista (Carrera et al., 2013, 2021), más homófobo (Carrera et al., 2013, 2021) y que expresa actitudes más negativas hacia las personas *trans* y de género diverso (Carrera et al.,

2021) es el que más participa como agresor/a en situaciones de acoso/ciberacoso escolar. Así, la investigación es consistente al comprobar la mayor violencia escolar sufrida por el alumnado que transgrede las normas de género (Devís-Devís et al., 2017).

En cuanto al etnocentrismo, algunos trabajos han observado que el alumnado que expresa actitudes significativamente más racistas/xenofóbicas es el que más participa como agresor/a en situaciones de *bullying* (Carrera et al., 2021; Díaz-Aguado et al., 2004; Loach y Bloor, 1995), así como en la victimización secundaria de las víctimas de *bullying* (Carrera et al., 2022). En la misma línea, los estudios muestran consistentemente que el alumnado de grupos étnicos minoritarios y/o inmigrante sufre más significativamente situaciones de *bullying/ciberbullying* (Myers y Bhopal, 2017).

En base a las anteriores premisas, el objetivo de este estudio es conocer la participación del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) en situaciones de *bullying* y *ciberbullying* y, especialmente, analizar la relación de estos comportamientos con las variables de la matriz cis-heteronormativa y etnocentrista.

2. METODOLOGÍA

2.1. Participantes

Participan 303 adolescentes de 4º de ESO de siete centros educativos, cinco de titularidad pública y dos de titularidad concertada, de una ciudad del sureste de Galicia. El 52.8% son chicas y el 47.2% chicos, con una media de edad de 15.23 años, una DT de .72 y un rango de 14 a 18 años.

2.2. Instrumentos

El cuestionario auto-administrado incluyó, además de las preguntas relativas a los datos sociodemográficos, los siguientes instrumentos:

Escala de bullying (adaptada del Defensor del Pueblo-Unicef [2007], Demaray et al. [2014] y Díaz-Aguado et al. [2004]). Formada por 15 ítems que miden el acoso escolar desde la perspectiva de la persona agresora, incluyendo el maltrato físico directo e indirecto, el maltrato verbal directo e indirecto, la exclusión social, las amenazas y el acoso sexual. Se pregunta al alumnado cuántas veces participó en las

diferentes situaciones en el último año. Para contestar se emplea una escala tipo Likert de 4 puntos, de 0 (“Nunca”) a 3 (“Cinco o más veces”). ($\alpha = .88$)

Escala de ciberbullying (Cyberbullying Questionnaire, CBQ, de Calvete et al. [2010]). Formada por 14 ítems formulados también desde la perspectiva de quien ejerce el ciberacoso. De nuevo, se le pregunta al alumnado cuántas veces participó en el último año en las diferentes situaciones presentadas. Se contesta con una escala tipo Likert de 4 puntos, de 0 (“Nunca”) a 3 (“Cinco o más veces”). ($\alpha = .86$)

Escala de Instrumentalidad y Expresividad (Barak y Stern, 1986). Formada por dos subescalas de 10 ítems cada una que analizan el grado en el que cada persona se describe a sí misma en base a rasgos de personalidad instrumentales, tradicionalmente asociados a los estereotipos de género de la masculinidad hegemónica ($\alpha = .85$); así como en base a rasgos de personalidad expresivos, tradicionalmente asociados a los estereotipos de género femeninos ($\alpha = .87$). Se contestan con una escala tipo Likert de 1 (“Nunca me describe”) a 7 (“Siempre me describe”). Mayores puntuaciones indican mayor adscripción a rasgos de personalidad instrumentales y expresivos.

Escala de Sexismo Ambivalente (Glick y Fiske, 1996; versión corta de Rodríguez et al., 2009). Formada por dos subescalas que analizan las actitudes sexistas hostiles hacia las mujeres ($\alpha = .75$) y las actitudes sexistas benevolentes ($\alpha = .78$). Cada subescala está formada por 6 ítems. Se contesta con una escala tipo Likert de 6 puntos, de 1 (“Totalmente en desacuerdo”) a 6 (“Totalmente de acuerdo”). Mayores puntuaciones indican mayor nivel de sexismo.

Subescala de actitudes hacia las personas trans y de género diverso (dentro de la Genderism and Transphobia Scale-GTS, Hill y Willoughby, 2005; versión corta de Carrera et al., 2014). Está formada por 6 ítems que miden las actitudes negativas hacia las personas trans y de género diverso. Se contesta con una escala tipo Likert de 1 (“Muy de acuerdo”) a 7 (“Muy en desacuerdo”), en la que mayores puntuaciones indican mayores niveles de actitudes negativas hacia las personas *trans* y de género diverso. ($\alpha = .88$)

Escala de rechazo hacia grupos étnicos minoritarios (adaptada de la Escala de Intolerancia y Justificación de la Violencia hacia Minorías de Díaz-Aguado et al., 2004). Formada por 8 ítems que miden el rechazo hacia grupos minoritarios como las personas gitanas, chinas y musulmanas. Se contesta con una escala tipo Likert de

1 (“Totalmente en desacuerdo”) a 5 (“Totalmente de acuerdo”). Las puntuaciones más altas indican actitudes más negativas hacia los grupos étnicos minoritarios señalados. ($\alpha = .87$)

2.3. Diseño y procedimiento

Se diseña un estudio correlacional, a través de una encuesta por muestreo aleatorio de carácter transversal. Las escuelas se seleccionaron aleatoriamente y posteriormente se enviaron las cartas a la dirección de cada centro, en las que se explicaba el estudio y sus objetivos y se les pedía su colaboración. Posteriormente se contactó con los centros para confirmar su participación. Los cuestionarios, de carácter anónimo, confidencial y voluntario, se auto-administraron en horario lectivo a principios del curso escolar. La auto-administración, que se prolongó aproximadamente 20 minutos, fue guiada por dos investigadoras y educadoras especialmente entrenadas.

2.4. Análisis de datos

En relación con el análisis de datos, se analizaron las puntuaciones medias obtenidas en función del género en los diferentes ítems y en las puntuaciones totales de las escalas de *bullying* y de *ciberbullying*. Asimismo, con el objetivo de explorar las relaciones entre las anteriores variables y las restantes variables relativas a la cis-heteronormatividad y el etnocentrismo, se calculó la matriz de correlaciones de *Pearson*.

3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Por lo que respecta a la *participación del alumnado como agresor/a en situaciones de bullying y ciberbullying en función del género* se identifican puntuaciones bajas y se observa que los chicos participan más significativamente como agresores en situaciones de *bullying* (Carrera et al., 2013; Díaz- Aguado et al., 2004), atendiendo tanto a la puntuación global de la escala, con una puntuación media de .52 frente a .31 de las chicas ($t = -4.59$; $p < .001$); como específicamente en relación al maltrato físico directo ($t = -6.55$; $p < .001$); e indirecto ($t = -5.03$; $p < .001$), al maltrato verbal directo ($t = -5.03$; $p < .001$), a las amenazas ($t = -2.15$; $p < .05$) y al acoso sexual ($t = -3.34$; $p < .01$). En cuanto al *ciberbullying*, no se identifican diferencias significativas en función del género en la puntuación global de la escala (Slonge et al., 2012), con una media de .14 para los chicos y .10 para las chicas; pero sí en situaciones

específicas como enviar mensajes amenazantes o insultantes ($t = -1.98$; $p < .05$), grabar vídeos o hacer fotos con el móvil mientras se humilla a un compañero/a ($t = -2.09$; $p < .05$), apartar a alguien de un grupo o red social ($t = -2.51$; $p < .05$) y grabar vídeos o hacer fotos a un compañero/a en algún tipo de comportamiento de carácter sexual ($t = -2.16$; $p < .05$), en las que también participan más significativamente los chicos.

Atendiendo a las *relaciones de la participación como agresor/a en situaciones de bullying y ciberbullying con las variables relativas a la matriz cis-heteronormativa y etnocentrista* (ver Tabla 1), el análisis de correlaciones de *Pearson* pone de relieve que tanto el *bullying* como el *ciberbullying* se relacionan de forma significativa con la cis-heteronorma, pues el alumnado que más ejerce el acoso y el ciberacoso se define más significativamente en base a estereotipos de género instrumentales o tradicionalmente considerados masculinos (Carrera et al., 2013, 2021; Morales et al., 2016), y expresa actitudes significativamente más sexistas (Carrera et al., 2013, 2021), tanto hostiles como benevolentes, así como actitudes más negativas hacia las personas *trans* y de género diverso (Carrera et al., 2021). Además, el alumnado que más ejerce el *bullying* se define menos significativamente en base a estereotipos de género expresivos o femeninos, relativos a características como la empatía o a la ética del cuidado (Carrera et al., 2013, 2021). Por último, por lo que respecta al etnocentrismo, se comprueba que el alumnado que más ejerce la violencia, tanto *offline* como *online*, expresa actitudes significativamente más negativas hacia grupos étnicos minoritarios (Carrera et al., 2021; Díaz-Aguado et al., 2004; Loach y Bloor, 1995).

Tabla 1

Correlaciones entre los comportamientos de bullying/ciberbullying, la cis-heteronormatividad y el etnocentrismo

	Participación como agresor/a	
	<i>Bullying</i>	<i>Ciberbullying</i>
<i>Cis-heteronormatividad</i>		
Instrumentalidad	.36**	.22**
Expresividad	-.16**	-.08
Sexismo Hostil	.33**	.27**
Sexismo Benevolente	.22**	.19**
Actitudes negativas hacia personas <i>trans</i> /género diverso	.34**	.29**
<i>Etnocentrismo</i>		
Actitudes hacia grupos étnicos minoritarios	.42**	.32**

Nota: ** $p < .01$

4. CONCLUSIONES

Estos resultados resaltan el hecho de que el *bullying/ciberbullying* es un problema interpersonal complejo que debe ser problematizado y analizado desde una perspectiva socioecológica, yendo más allá de una perspectiva simplista e individual y atendiendo a factores macro como la cis-heteronormatividad y el etnocentrismo.

Estos hallazgos son especialmente significativos, no sólo para una mejor comprensión del fenómeno sino también para el diseño de políticas y prácticas de prevención, que deben ir más allá de medidas genéricas anti-*bullyig* y orientarse a la superación de los prejuicios y a la ruptura del binomio normal/anormal-centro/márgenes, en la línea de una pedagogía intercultural, crítica y *queer* (Kumashiro, 2002).

5. REFERENCIAS

- Alaminos, A., López, C., y Santacreu, O. (2010). Etnocentrismo, xenofobia y migraciones internacionales en una perspectiva comparada. *Convergencia*, 17(53),91-124.
- Barak, S., y Stern, B. (1986). Sex-linked trait indexes among baby-boomeers and pre-boomers. A research note. En R. Lutz (Ed.), *Advancements in consumer research* (pp. 53-68). Association for Consumer Research.
- Berlant, L., y Warner, M. (1998). Sex in public. *Critical Inquiry*, 24(2),547-566.
- Butler, J. (1990). *Gender trouble: Feminism and the subversion of identity*. Routledge.
- Calvete, E., Orue, I., Estévez, A., Villardón, L., y Padilla, P. (2010). Cyberbullying in adolescents: Modalities and aggressors' profile. *Computers in Human Behavior*, 26, 1128–1135. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2010.03.017>
- Carrera, M. V., Almeida, A., Cid, X. M., González, A., y Fernández, J.D. (2022). Troubling Secondary Victimization of Bullying Victims: The Role of Gender and Ethnicity. *Journal of Interpersonal Violence*, 37 (15/16), NP13623–NP13653. <https://doi.org/10.1177/08862605211005151>
- Carrera, M. V., Cid, X. M., Almeida, A., González, A., y Lameiras, M.(2021). Me and Us Versus the Others: Troubling the Bullying Phenomenon. *Youth & Society*, 53(3), 417-438. <https://doi.org/10.1177/0044118X19857868>
- Carrera, M. V., DePalma, R., y Lameiras, M. (2011). Toward a more comprehensive understanding of bullying in school settings. *Educational Psychology Review*, 23, 479-499. <https://doi.org/10.1007/s10648-011-9171-x>

- Carrera, M. V., Lameiras, M., Rodríguez, Y., Failde, J. M., y Calado, M. (2013a). Bullying in Spanish secondary schools: Gender-based differences. *The Spanish Journal of Psychology*, *16*(21), 1-14. <https://doi.org/10.1017/sjp.2013.37>
- Carrera, M. V., Lameiras, M., Rodríguez, Y., y Vallejo, P (2014). Spanish adolescents' attitudes toward transpeople: proposal and validation of a short form of the Genderism and Transphobia Scale. *Journal of Sex Research*, *51*(6),654-666. <https://doi.org/10.1080/00224499.2013.773577>
- Carrera, M. V., Lameiras, M., Rodríguez, Y., y Vallejo, P. (2013). Bullying among Spanish Secondary Education Students: The Role of Gender Traits, Sexism and Homophobia. *Journal of Interpersonal Violence*, *28*(14), 2915-2940. <https://doi.org/10.1177/0886260513488695>
- Carrera, M. V., Lameiras, M., y Rodríguez, Y. (2018). Performing Intelligible Genders through Violence: Bullying as Gender Practice and Heteronormative Control. *Gender and Education*, *30*(3), 341-359. <https://doi.org/10.1080/09540253.2016.1203884>
- Defensor del Pueblo-UNICEF (2007). *El maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria 1999-2006*. Autor.
- Demaray, M. K., Summers, K. H., Jenkins, L. N., y Beckerd, L. D. (2014). Bullying Participant Behaviors Questionnaire (BPBQ): Establishing a Reliable and Valid Measure. *Journal of School Violence*, *1*, 1–31. <https://doi.org/10.1037/h0084129>
- Devís-Devís, J., Pereira-García, S., Valencia-Peris, A., Fuentes-Miguel, J., López-Cañada, E., y Pérez-Samaniego, V. (2017). Harassment patterns and risk profile in Spanish trans persons. *Journal of Homosexuality*, *64*, 239-255.
- Glick, P., y Fiske, S. T. (1996). The Ambivalent Sexism Inventory: Differentiating hostile and benevolent sexism. *Journal of Personality and Social Psychology*, *70*, 491-512.
- Hill, D. B., y Willoughby, B. (2005). The development and validation of the Genderism and Transphobia Scale. *Sex Roles*, *53*, 531–545.
- Kumashiro, K. (2002). *Troubling education: Queer activism and antioppressive pedagogy*. Routledge.
- Loach, B., y Bloor, C. (1995). Dropping the bully to find the racist. *Multicultural Teaching*, *13*(2), 18-20.
- McKenna, P. (2007). The rise of cyberbullying. *The New Scientist*, *195*, 26-27.
- Morales, F., Yubero, S., y Larrañaga, E. (2016). Gender and bullying: Application of a three factor model of gender stereotyping. *Sex Roles*, *74*, 169-180. <https://doi.org/10.1007/s11199-015-0463-3>

- Myers, M., y Bhopal, K. (2017). Racism and bullying in rural primary schools: Protecting White identities post Macpherson. *British Journal of Sociology of Education*, 38, 125-143. <https://doi.org/10.1080/01425692.2015.1073099>
- Navarro, R., Serna, C., Martínez, V., y Ruiz-Oliva, R. (2013). The Role of Internet Use and Parental Mediation on Cyberbullying Victimization among Spanish Children from Rural Public Schools. *European Journal of Psychology of Education*, 28(3), 725-745. <https://doi.org/10.1007/s10212-012-0137-2>
- Olweus, D. (2010). Understanding and researching bullying. Some critical issues. En S. R. Jimerson, S. M. Swearer e D. L. Espelage (Eds.), *Handbook of bullying in schools. An international perspective* (pp. 9-33).Routledge.
- Peguero, A., y Williams, L. (2011). Racial and ethnic stereotypes and bullying victimization. *Youth y Society*, 45, 545-564. <https://doi.org/10.1177/0044118X11424757>
- Rodríguez, Y., Lameiras, M., y Carrera, M. V. (2009). Validación de la versión reducida de las escalas ASI y AMI en una muestra de estudiantes españoles. *Psicogente*, 12(22), 284-295.
- Save the Children (2016). *Yo a eso no juego*. Recuperado de: goo.gl/J8mJaD
- Sharma, J. (2009). Reflections on the construction of heteronormativity. *Development*, 52(1), 52-55.
- Slonje, R., Smith, P. K., y Frisén, A. (2012). The Nature of Cyberbullying and Strategies for Prevention. *Computers in Human Behavior*, 29(1), 26-32. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2012.05.024>
- Smith, P. K, Mahdavi, J., Carvalho, C., Fisher, S., Russell, S., y Tippett, N. (2008). Cyberbullying: Its nature and impact in secondary school pupils. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49, 376-385.
- Thornberg, R. (2018). School bullying and fitting into the peer landscape: A grounded theory field study. *British Journal of Sociology of Education*, 39, 144-158. <https://doi.org/10.1080/01425692.2017.1330680>
- Young, R., y Sweeting, H. (2004). Adolescent bullying, relationships, psychological well-being and gender-atypical behaviour: A gender diagnostic approach. *Sex Roles*, 50, 525-537. <https://doi.org/10.1023/B:SERS.0000023072.53886.86>

CIBERACOSO POR DISCRIMINACIÓN ÉTNICO-CULTURAL ENTRE ADOLESCENTES ESPAÑOLES

José Manuel Ortiz-Marcos

Universidad de Granada

Ana I. Invernón-Gómez

Universidad de Granada

Ana M. Giménez-Gualdo

Universidad Internacional de Valencia

Marta Medina-García

Universidad de Granada

1. INTRODUCCIÓN

El entorno digital se ha convertido en un espacio frecuente de intercambio de información y conocimiento, y de socialización entre jóvenes y adolescentes, propiciando la aparición de fenómenos de violencia y discriminación tales como el *cyberbullying* o ciberacoso (Byrne, 2021). Debido a la extensión de esta problemática, numerosos estudios (Álvarez y de la Villa, 2022; Gohal et al., 2023) han confirmado los efectos devastadores en la salud psíquica de los adolescentes, destacando como el de mayor impacto la conducta suicida y, en definitiva, la vulneración grave de los derechos de los jóvenes que requieren de respuestas contundentes de protección.

Por esta razón, este trabajo tiene como finalidad el análisis de la discriminación de género hacia las adolescentes en medios digitales, centrándose en el ciberacoso motivado por razones étnicas, raciales o culturales. El uso de herramientas y servicios digitales desempeñan una función muy importante en nuestras vidas, principalmente porque ofrecen interacciones y acceso inmediato a todo tipo de información. Concretamente, entre los menores y jóvenes las tecnologías constituyen entornos de convivencia en los que compartir vivencias, crear amigos, reforzar vínculos y recibir y dar apoyo social. Sin embargo, las nuevas formas de relación con la tecnología y, sobre todo, su uso disfuncional, entrañan peligrosos riesgos, y tiene un profundo efecto en las relaciones sociales, provocando conductas de abuso y discriminación entre los jóvenes.

1.1. Usos de las TIC entre adolescentes: prevalencia y riesgos

El uso de las tecnologías digitales ha sufrido en la última década un crecimiento exponencial en la cotidianidad de los hogares españoles (Instituto Nacional de Estadística, 2019). Como consecuencia, el uso de dispositivos tecnológicos y el lugar que ocupan en nuestro sistema de vida genera nuevas formas de relación entre el grupo de iguales. La continua presencia de jóvenes y adolescentes en el espacio digital ha suscitado el interés y la preocupación de diferentes colectivos sobre las dinámicas de relación que se producen en estos entornos virtuales y que, en ocasiones, resultan nocivas para los usuarios. Tanto es así que el llamado “factor relacional” inherente al uso de las TIC, ha dado lugar al término “Tecnologías de la Relación, la Información y la Comunicación” (TRIC) y generado una emergente línea de investigación sobre estas nuevas formas de relación y las problemáticas asociadas.

Algunos de estos problemas de comportamiento se asocian con la adicción y el escaso autocontrol derivados de la hiperconexión o el denominado fenómeno *phubbing*, definido como aquellas conductas de ignorar y desairar al interlocutor presencial por estar conectado al teléfono móvil, el cual ha logrado el interés de la comunidad científica por su preocupante extensión entre la población joven. Por otro lado, destaca el *Fear of Missing Out* (FoMO) entendido como el miedo irracional que surge al saber que otras personas disfrutan de experiencias gratificantes y divertidas de las que personalmente no se participa, desencadenando en conductas de conexión continua a la red para no perderse nada lo que sucede. Distintos estudios confirman la relación significativa entre uso disfuncional de los medios digitales y el *phubbing* (Álvarez y De la Villa, 2020) con diferencias significativas por sexo (Invernón et al., 2023), como también entre FoMO y la adicción a las redes sociales, y FoMO y el uso problemático de Internet.

Otros comportamientos y dinámicas en los adolescentes se relación con las TRIC: el *sexting*, el *grooming*, las amenazas contra la privacidad, suplantación de la identidad, el acceso a contenidos inapropiados entre los que destacan el consumo prematuro de pornografía (Alonso-Ruido et al., 2022), y el *cyberbullying*, consistente en el acto dañino intencional y repetido en el tiempo ejercido por un agresor o agresora hacia una víctima a través de distintos medios tecnológicos. Análisis actuales del estado de la cuestión muestran cifras del 23.3% entre adolescentes americanos respecto a cifras anteriores al COVID-19 que se situaba en el 17.2%, p de un 42.8% en muestra de Arabia Saudí (Gohal et al., 2023). En España, las cifras son generalmente

inferiores, con un 30.3% de cibervictimización, o un 4.2% y un 6.6% de ciberagresión y cibervictimización.

1.2. Cyberbullying por discriminación étnico-cultural y de género

El carácter intercultural de la sociedad en la que convivimos parece tener una especial incidencia en los mecanismos de violencia que se ejercen entre los más jóvenes a través de medios digitales. Algunos autores señalan que, aspectos relacionados con el origen de los adolescentes tales como la cultura, la etnia o la religión se han convertido en factores de riesgo que convierten a los adolescentes en víctimas potenciales de sufrir cyberbullying. Surge así un nuevo tipo de agresión llamado *cyberbullying* intercultural, extendido entre los jóvenes que pertenecen a colectivos minoritarios, procedentes de culturas diferentes a la mayoría y que les ocasiona graves consecuencias en la salud física, psíquica y social (Hu et al., 2018).

Algunos autores confirman que, los tipos más comunes de *cyberbullying* por discriminación étnico-cultural son los insultos crueles y abusivos, el lenguaje degradante o las amenazas dirigidas a la víctima o a su grupo cultural (Farrell, 2019), creando así prejuicios y fomentando comentarios racistas y xenófobos contra la cultura minoritaria con la intención de incitar el odio.

Por su parte, la investigación empírica ha recogido numerosas evidencias sobre la influencia del género en la mayor o menor implicación de los adolescentes en conductas disruptivas o violentas, concretamente se relacionan los estereotipos masculinos tradicionales, en los que se asocia el valor del hombre con el dominio, el control absoluto y la violencia con una mayor probabilidad de que el adolescente varón se vea implicado en conducta de ciberagresor, mientras que el género femenino se relaciona más con el rol de cibervíctima. En relación, se encuentra un 10% de adolescentes entre 2016 y 2019 que justifican su implicación por razones de étnico-culturales, ascendiendo al 19% en 2021. Entre ellos, los asiáticos son los que muestran un incremento más notable del 7.4% en 2019 al 23.5% en 2021. En España se confirman diferencias en agresión y victimización en colectivos de etnia gitana, musulmana y asiática respecto a muestra española andaluza (Ortiz, 2021). Los resultados inconsistentes aun en España en cuestión de género y origen étnico-cultural, denotan la importancia de seguir ahondando en las diferencias e influencia de estas variables en dinámicas de *cyberbullying*.

Por ello, el presente estudio tiene como objetivo identificar la discriminación de género hacia las adolescentes en medios digitales motivado por factores étnicos, religiosos o culturales.

2. MÉTODO

2.1. Participantes

La selección de la muestra se realizó a través de un muestreo no probabilístico, siguiendo un enfoque intencional, en el que $n = 966$ estudiantes participaron, matriculados en educación secundaria en el curso 2019/2020. La edad de la muestra oscila entre 12 a 16 años, con 501 (50,3%) varones y 495 (49,7%) mujeres.

En cuanto a su cultura, 708 (71,1%) estudiantes pertenecen a la raza blanca, 190 (19,1%) son latinos, 33 (3,3%) son africanos, 10 (1,0%) asiáticos, nórdicos 10 (1,0%) y 45(4,5%) no sabían responder cuando se le hizo esta pregunta. En cuanto a su etnia, 30 (3,0%) estudiantes son gitanos, 7 (0,7%) tienen origen celta, 13 (1,3%) armenios, 142 (14,3%) mongoles, Castellanos 694 (69,7%) y 110 (11%) no sabían qué responder. Finalmente, en cuanto a la religión, 722 (72,5%) son cristianos, 47 (4,7%) judíos, 34 (3,4%) musulmanes, 8 (0,8%) taoístas y 3 (0,3%) budistas. El resto de estudiantes, 182 (18,3%), no practican religión.

2.2. Instrumentos

El instrumento utilizado para llevar a cabo esta investigación fue el Cyberbullying Scale for students with Cultural and Religious Diversity (CSCRD) (Ortiz-Marcos et al., 2021). Este instrumento consta de dos partes: la primera evalúa las variables sociodemográficas de edad, género, ciudad, institución, nacionalidad, etnia, cultura y religión; y la segunda parte evalúa los ítems de los sujetos encuestados. Esta parte es una escala tipo Likert compuesta por 38 ítems con cinco opciones de respuesta, que van desde 1 = *nunca* hasta 5 = *siempre*.

2.3. Procedimiento y análisis

La cumplimentación del instrumento en los Institutos de Educación Secundarias se aceptó principalmente por los responsables de las instituciones educativas. Se les informó de el objetivo de estudio y se les pidió que completaran un formulario en línea.

En segundo lugar, se solicitó una autorización en línea a los tutores legales y padres de todos los alumnos participantes, insistiendo en el carácter voluntario de su participación y en el anonimato de las respuestas. Una vez obtenido el consentimiento, se inició la aplicación del instrumento en las aulas con la presencia de los profesores. La cumplimentación del cuestionario arraigó entre 12 y 20 minutos. A lo largo de este procedimiento, las pautas éticas establecidas en la Declaración de Helsinki y el protocolo aprobado por el Comité Ético de la Universidad de Granada fueron seguidos rigurosamente.

Para el análisis de los datos se utilizaron los productos de software estadístico SPSS y STATA versión 25. Para verificar la probabilidad de que los estudiantes sean cibervíctimas o acosadores cibernéticos de diferentes etnias, culturas o religiones, según el género, se aplicó la regresión logística binaria. Esto creó un modelo que define la relación entre el resultado o variable dependiente (perfil de cibervíctimas o ciberacosadores) y la independiente o variables explicativas (religión, etnia y raza). Para llevar a cabo este tipo de análisis, previamente se modificaron las variables dependientes y se modificaron en dicotómicas, y se agruparon de la siguiente manera: 1 = ser cibervíctima y 0 = no ser cibervíctima. Se aplicó el análisis de one-hot para la codificación en R.

3. RESULTADOS

Tabla 1

Análisis de la Regresión Logística Binaria que identifica respecto a la cultura y el perfil de las cibervíctimas por género.

CULTURA	GÉNERO	
	Femenino aOR (95% CI)	Masculino aOR (95% CI)
Blanca	2.116573 (1.0–4.6)	0.532874 (0.7–3.3)
Latinos	3.106063 (0.7–1.7)	1.039394 (0.6–1.6)
Africanos	2.054859 (1.0–4.0)	0.6846154 (0.3–1.6)
Asiáticos	1.210682 (0.4–4.2)	0.7433155 (0.2–3.5)
Nórdicos	1.3903896 (0.6–1.1)	0.2846154 (0.4–0.8)
Otros	2.697821 (0.7–2.6)	0.6002950 (0.2–2.4)

Tabla 2

Análisis de la Regresión Logística Binaria que identifica respecto a la etnia y el perfil de las cibervíctimas por género.

ETNIA	GÉNERO	
	Femenino	Masculino
	aOR (95% CI)	aOR (95% CI)
Gitanos	1.116573 (.08–2.6)	0.4328574 (0.6–1.3)
Celta	2.106063 (0.7–3.7)	0.0393944 (0.7–1.4)
Armenios	1.054859 (1.0–2.0)	0.4846154 (0.4–1.7)
Mongoles	2.210682 (0.4–3.2)	0.4433165 (0.5–3.6)
Castellanos	3.3903896 (0.6–1.3)	0.4846154 (0.2–0.3)
Otros	3.657821 (0.6–2.6)	0.3222950 (0.3–2.2)

Tabla 3

Análisis de la Regresión Logística Binaria que identifica respecto a la religión y el perfil de las cibervíctimas por género.

RELIGIÓN	GÉNERO	
	Femenino	Masculino
	aOR (95% CI)	aOR (95% CI)
Cristianos	3.1146573 (1.0–3.5)	0.5632874 (0.6–4.3)
Judíos	1.1056063 (0.4–1.7)	1.0039394 (0.6–1.3)
Musulmanes	4.0545859 (1.4–3.0)	0.6846154 (0.3–1.7)
Taoístas	1.2410682 (0.4–4.2)	0.7433155 (0.2–3.8)
Budistas	1.3545845 (0.6–2.1)	0.2846154 (0.4–0.4)
Otros	2.6397821 (0.7–3.4)	0.6002950 (0.2–1.2)

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Las TIC juegan un papel importante en nuestras vidas, principalmente porque ofrecen interacciones y acceso inmediato a todo tipo de información. Sin embargo, comportamientos de dependencia a la telefonía móvil u ordenadores tiene como resultados problemas de adicción y de autocontrol que están teniendo un profundo efecto en las relaciones sociales. A ellos se suma, la extensión de otros riesgos y dinámicas entre iguales entre las que destaca el *cyberbullying* asociados a cuestiones de género, edad, o procedencia étnico-cultural (Gohal et al., 2023). Es evidente que, al observar los resultados de este estudio, se puede comprobar como el género femenino independientemente de su condición cultural, étnica o religiosa muestra mayor probabilidad de ser víctima en los medios digitales, mientras que el género masculino se presenta con menor probabilidad.

Por ello, es necesario intervenir antes este tipo de problemática digital, ya que puede conllevar consecuencias más graves en las víctimas de *ciberbullying* como, la discriminación de género en la sociedad más joven, realidad que está logrando la atención y actualidad en materia social en España, por la extensión entre la población adolescente. Buelga et al. (2022) confirman que las ideaciones y tentativas antifeministas son más prevalentes entre cibervíctimas, además se encuentra asociación significativa en estas víctimas conductas suicidas como la depresión.

5. REFERENCIAS

- Alonso-Ruido, P., Sande-Muñiz, M., & Regueiro, B. (2022). ¿Pornografía al alcance de un clic? Una revisión de la literatura reciente sobre adolescentes españoles *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 9(1), 1-18. <https://doi.org/10.17979/reipe.2022.9.1.8653>
- Álvarez, M. & de la Villa, M. (2022). Phubbing, uso problemático de teléfonos móviles y de redes sociales adolescentes y déficits en un autocontrol. *Health and Addictions*, 20I(1), 113-125. <https://doi.org/10.21134/haaj.v20i1.487>
- Buelga, S., Cava, M. J. & Moreno, D. (2022). Cyberbullying and suicidal behavior in adolescent students: A systematic review. *Revista de Educación*, 397, 43-66. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2022-397-539>.
- Byrne, V. L. (2021). Validating a Cyberbullying Victimization Measure Among Undergraduates. *Journal of College Student Development* 62(1), 124-129. <https://doi.org/10.1353/csd.2021.0010>.
- Farrell, A. (2019). Contested and mistreated? Contested racial identities and unfair treatment due to race. *Ethnic and Racial Studies*, 43(9), 1581–1599. <https://doi.org/10.1080/01419870.2019.1648843>.
- Gohal, G., Alqassim, A., Eltyeb, E., Rayyani, A., Hakami, B., Al Faqih, A., Hakami, A., Qadri, A., & Mahfouz, M. (2023). Prevalence and related risks of cyberbullying and its effects on adolescent. *BMC Psychiatry* 23(39), 1-10. <https://doi.org/10.1186/s12888-023-04542-0>.
- Hu, Q., Bernardo, A., Lam, S., & Cheang, P. (2018). Individualism-collectivism orientations and coping styles of cyberbullying victims in Chinese culture. *Current Psychology*, 37(1), 65-72. <https://doi.org/10.1007/s12144-016-9490-7>.
- INE (Instituto Nacional de Estadística, Statistics National Institute). *Demografía y Población. 2019*. http://www.ine.es/inebmenu/mnu_migrac.htm.
- Invernón, A. I., Giménez, A. M., & Sánchez, E. I. (2023). Uso de las Tecnologías de la Relación, la Información y la Comunicación y comportamiento phubbing en

universitarios. En F. J. Hinojo, J. M. Trujillo, F. Lara y A. Fuentes, *Investigar en educación hoy: la transversalidad como horizonte* (pp. 197-205). Dykinson.

Ortiz, J. M. (2021). *El ciberbullying por razones de interculturalidad en estudiantes de educación secundaria obligatoria de ciudades fronterizas* [Tesis doctoral inédita], Universidad de Granada. <https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/71160/81138.pdf?sequence=4&isAllowed=y>

Ortiz-Marcos, J. M., Tomé-Fernández, M., & Fernández-Leyva, C. (2021). Cyberbullying Analysis in Intercultural Educational Environments Using Binary Logistic Regressions. *Future Internet*, 13, 1-15. <https://doi.org/10.3390/fi13010015>.

AUTISMO: LA TECNOLOGÍA COMO RECURSO DE INTERVENCIÓN EN SITUACIONES DE CONFINAMIENTO: REVISIÓN SISTEMÁTICA

Paula Morais Barcina

Universidad de Burgos

Beatriz Nuñez Angulo

Universidad de Burgos

Sonia Rodríguez Cano

Universidad de Burgos

1. INTRODUCCIÓN

Las dificultades que se generaron con la pandemia que tuvimos presente en el año 2020 (COVID-19) propició que los centros educativos tuvieran que cambiar su manera de desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje, por ello, la enseñanza online se implantó ocasionando un gran desafío tanto como para padres, alumnos y docentes (Martínez-Garcés y Garcés-Fuenmayor, 2020).

La situación de los estudiantes con algún tipo de discapacidad o trastorno se acentuó mucho más ya que aumentaron las dificultades de aprendizaje con las que ya contaban y se les sumó las dificultades asociadas a los procesos de enseñanza en línea. Todo esto, generando situaciones de exclusión debido a barreras de acceso a la tecnología, recursos y apoyos (Moreno, 2020). Concretamente, la situación de los alumnos con Trastorno del Espectro Autista con niveles cognitivos más bajos derivó en una transición más difícil debido a que necesitan una atención más especial debido a sus necesidades educativas.

La educación online puede llegar a ser una gran oportunidad para desarrollar el proceso del aprendizaje de los alumnos con autismo, pero siempre que se les aporten las adaptaciones necesarias (Karasel et al., 2020). Muchas veces, la falta de estas adaptaciones puede generar muchos problemas entre el alumnado, por ello, para evitar estas situaciones se deberían adoptar una serie de medidas para promover un acceso efectivo a los alumnos con autismo. Por lo tanto, la educación online no solo se tiene que adaptar a las nuevas situaciones que puedan ocurrir si no también a las características y necesidades individuales de los alumnos (Bonilla y Sánchez, 2022).

Debido a las dificultades que se generaron en el alumnado con TEA, nace el Proyecto IDEAL (Inclusive Education for Autistic People Learning) (re. KA220-VET-

97F54FA7). Cuyo objetivo es eliminar la brecha digital con la que cuentan las personas con autismo con niveles cognitivos más bajos, facilitando el acceso a las tecnologías para poder desarrollar con efectividad su proceso de enseñanza-aprendizaje. El consorcio del proyecto está formado por 7 organizaciones de 5 países diferentes: Fundación Miradas (Burgos), Universidad de Burgos (Burgos), Fondacija Hiljadu Zelja (Serbia), Autisme-Europe (Bélgica), Abadía Tecnológica D.I. (Burgos), Tady to mám rád, z.s. (República Checa) y FPDA-Federação Portuguesa de Autismo (Portugal).

Por lo que a través de esta revisión sistemática se pretende llevar a cabo una revisión con el objetivo de analizar el uso de las tecnologías durante la pandemia y los alumnos con autismo mediante el estudio de intervenciones o revisiones que se han llevado a cabo.

1.1. Procedimiento

La revisión de los artículos se ha llevado a cabo entre los años 2020-2022, seleccionando aquellos que tenían relación directa con las tecnologías, pandemia, alumnos con autismo y discapacidades cognitivas. Para el desarrollo de esta búsqueda bibliográfica se han utilizado tres bases de datos, Web of Science, Scopus y PubMed. Algunas de las palabras clave que se utilizaron fueron: App, Tecnología asistida y Trastorno del Espectro Autista así como, para seleccionar los artículos se utilizaron criterios de selección sobre la revisión por pares, artículos que examinen la accesibilidad de la tecnología y evalúen a las personas con autismo, padres, cuidadores o profesionales en el uso de la tecnología.

1.2. Resultados

La base del estudio corresponde al 4,03% de los artículos totales que se revisaron sobre el tema a tratar.

Para llevar a cabo la extracción de los datos más significativos se han seguido los siguientes criterios: Año de publicación; población a la que va dirigida, tipo de estudio y, palabras clave del resumen del artículo. En las siguientes tablas, se muestra un resumen de los datos obtenidos en las revisiones.

Tabla 1.

Datos significativos de las revisiones .

Revisiones		
Años	Población	Palabras clave
2020 (n=3) 2021 (n= 6) 2022 (n=1)	Adultos con TEA (n=5) Alumnos con TEA (n=5) Alumnos con problemas de aprendizaje y otras discapacidades (n=2) Discapacidad y redes sociales. Trastornos psicológicos y población vulnerable. Evaluación de aplicaciones de dispositivos móviles. Tecnología móvil. Educación a distancia y estrategias. Educación de alumnos con TEA. Transición de emergencia al aprendizaje en línea. Tecnología para mejorar la interacción social e inclusión.	Discapacidad y redes sociales; trastornos psicológicos y población vulnerable; evaluación de aplicaciones de dispositivos móviles; tecnología móvil; educación a distancia y estrategias; educación de alumnos con TEA; transición de emergencia al aprendizaje en línea y; tecnología para mejorar la interacción social e inclusión.

Tabla 2.

Datos significativos de los estudios .

Estudios		
Años	Población	Tipo de investigación
2020 (n=6) 2021 (n= 20) 2022 (n=7)	Niños con y sin TEA; personas con TEA y discapacidades cognitivas; familias de niños con TEA; personas con discapacidad intelectual, profesores de colegios de educación especial y de colegios inclusivos y; adolescentes con TEA.	Entrevistas; observaciones; entrevistas online; entrevistas semiestructuradas, diseños exploratorios; grupos focales y; estudios transversales.

2. DISCUSIÓN

El objeto de esta revisión sistemática ha sido descubrir cómo ha sido la educación online en el periodo de confinamiento en relación al alumnado autista. Algunos

autores, lamentan que los acontecimientos pasados ocurridos durante el confinamiento generaron una gran complejidad a la hora de proporcionar una educación de calidad debido a que los estudiantes con TEA que tienen muchas necesidades de apoyo, debido a las cuáles pueden generar una transición compleja a la educación online si no se siguen los recursos y apoyos oportunos (Stenhoff et al., 2020). Igualmente, también opinan que al haber hecho una transición de emergencia a la educación online los estudiantes con discapacidad no estaban preparados para acceder a ella, así como tampoco los docentes tenían la capacidad de hacerlo eficazmente ni estaban familiarizados para adaptar las clases a los alumnos con TEA (Hamidi & Russ, 2021).

En relación a los artículos analizados, principalmente los encuestados coinciden en que la transición a la educación online en el hogar fue un asunto complejo y que las escuelas no apoyaron lo suficiente (Heyworth et al., 2021). Asimismo, también surgieron temas en las entrevistas realizadas. Los temas que los padres identificaron como cambios en sus hijos durante la cuarentena fueron: rutinas y roles; instrucción; interacciones sociales; beneficios y desafíos de la educación online (Roitsch et al. 2021). Aparte de estos cambios también se identificó en diversos estudios que la flexibilidad y el control de las actividades era importante para el alumnado autista ya que el aprendizaje en línea supuso un desafío (McCorkell & Lobo, 2021). Cabe destacar que en algún estudio se manifestó una gran insatisfacción con el cambio de la educación convencional a la educación online ya que la mayoría de las veces traía consigo graves consecuencias (Pelicano et al., 2021). Tal y como mencionan Pelicano et al. (2021) “a las personas autistas y familias les ha resultado muy difícil lidiar con los bloqueos durante la pandemia”

Además de las barreras tecnológicas que tienen los alumnos con TEA, descubrieron que estas barreras se extendían al hogar ya que las familias tenían poco tiempo o poco conocimiento de los asuntos educativos de sus hijos (Stenhoof et al., 2020). Otros investigadores también descubrieron que a los padres les surgió más dificultad en el manejo de actividades de tiempo libre, actividades estructuradas y tuvieron que lidiar con problemas de conducta más frecuentes (Colizzi et al., 2020).

Así como también se encontraron estudios en los que los padres a raíz de esta situación sufrieron un gran estrés y se deterioró su bienestar emocional en relación al cambio que sufrieron sus hijos (Alhuzimi, 2021). Esto pone de manifiesto que no solo a los alumnos con TEA les costó este periodo si no que a las familias les afectó en las habilidades de afrontamiento (Sowmyashree et al., 2021).

Por otro lado, también existen estudios destinados a los profesionales que trabajan con alumnos TEA. En alguno de ellos se expone que, aunque existan varias carencias acerca de la educación ofrecida a los alumnos con TEA, el campo de las TIC ha avanzado mucho a lo largo de los años ofreciendo recursos accesibles destinados a apoyar su día a día (Metaxa et al., 2021).

3. REFERENCIAS

- Al-Amri, H. (2022). Teachers' experiences of remote teaching in the COVID-19 pandemic for students with intellectual disabilities in the kingdom of Saudi Arabia. *International Journal Of Developmental Disabilities*, 1-15. <https://doi.org/10.1080/20473869.2022.2028420>
- Alanazi, A. (2020). Smartphone apps for transportation by people with intellectual disabilities: are they really helpful in improving their mobility?. *Disability And Rehabilitation: Assistive Technology*, 17(1), 1-7. <https://doi.org/10.1080/17483107.2020.1820085>
- Alhuzimi, T. (2021). Stress and emotional wellbeing of parents due to change in routine for children with Autism Spectrum Disorder (ASD) at home during COVID-19 pandemic in Saudi Arabia. *Research In Developmental Disabilities*, 108, 103822. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2020.103822>
- AlSadrani, B., Alzyoudi, M., Alsheikh, N., & Elshazly, E. (2020). The Digital Divide in Inclusive Classrooms. *International Journal Of Learning, Teaching And Educational Research*, 19(3), 69-85. <https://doi.org/10.26803/ijlter.19.3.5>
- Athbah, S. (2021). Covid-19 Impact on Children with Autism Spectrum Disorder and Intellectual Disability: Study in Saudi Arabia. *Journal Of Educational And Social Research*, 11(6), 78. <https://doi.org/10.36941/jesr-2021-0130>
- Barlott, T., Aplin, T., Catchpole, E., Kranz, R., Le Goullon, D., Toivanen, A., & Hutchens, S. (2019). Connectedness and ICT: Opening the door to possibilities for people with intellectual disabilities. *Journal Of Intellectual Disabilities*, 24(4), 503-521. <https://doi.org/10.1177/1744629519831566>
- Baten, E., Vlaeminck, F., Mués, M., Valcke, M., Desoete, A., & Warreyn, P. (2022). The Impact of School Strategies and the Home Environment on Home Learning Experiences During the COVID-19 Pandemic in Children With and Without Developmental Disorders. *Journal Of Autism And Developmental Disorders*. <https://doi.org/10.1007/s10803-021-05383-0>
- Bharat, R., Uzaina, Niranjana, S., Yadav, T., Newman, S., & Marriott, J. et al. (2021). Autism Spectrum Disorder in the COVID 19 Era: New Challenges — New

Solutions. *Indian Pediatrics*, 58(9), 890-891. <https://doi.org/10.1007/s13312-021-2314-3>

Bonilla-del-Río, M., & Sánchez-Calero, M. (2021). Inclusión educativa en tiempos de COVID-19: Uso de redes sociales en personas con discapacidad intelectual. *RIED. Revista Iberoamericana De Educación A Distancia*, 25(1). <https://doi.org/10.5944/ried.25.1.30875>

Chebli, S., Lanovaz, M., & Dufour, M. (2016). Generalization Following Tablet-Based Instruction in Children With Autism Spectrum Disorders. *Journal Of Special Education Technology*, 32(2), 70-79. <https://doi.org/10.1177/0162643416681499>

Colizzi, M., Sironi, E., Antonini, F., Ciceri, M., Bovo, C., & Zoccante, L. (2020). Psychosocial and Behavioral Impact of COVID-19 in Autism Spectrum Disorder: An Online Parent Survey. *Brain Sciences*, 10(6), 341. <https://doi.org/10.3390/brainsci10060341>

Daulay, N. (2021). Home education for children with autism spectrum disorder during the COVID-19 pandemic: Indonesian mothers experience. *Research In Developmental Disabilities*, 114, 103954. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2021.103954>

Dechsling, A., Orm, S., Kalandadze, T., Sütterlin, S., Øien, R., Shic, F., & Nordahl-Hansen, A. (2021). Virtual and Augmented Reality in Social Skills Interventions for Individuals with Autism Spectrum Disorder: A Scoping Review. *Journal Of Autism And Developmental Disorders*. <https://doi.org/10.1007/s10803-021-05338-5>

Dratsiou, I., Metaxa, M., Romanopoulou, E., Dolianiti, F., Spachos, D., & Bamidis, P. (2021). Eliminating the gap between the use of assistive technologies and the inclusion of people with intellectual disabilities in leisure activities. *Health Informatics Journal*, 27(2), 146045822110050. <https://doi.org/10.1177/14604582211005004>

Esposito, M., Sloan, J., Tancredi, A., Gerardi, G., Postiglione, P., & Fotia, F. et al. (2017). Using Tablet Applications for Children With Autism to Increase Their Cognitive and Social Skills. *Journal Of Special Education Technology*, 32(4), 199-209. <https://doi.org/10.1177/0162643417719751>

Expósito, C., & Marsollier, R. (2020). Virtualidad y educación en tiempos de COVID-19. Un estudio empírico en Argentina. *Educación Y Humanismo*, 22(39). <https://doi.org/10.17081/eduhum.22.39.4214>

Fage, C., Consel, C., Balland, E., Etchegoyhen, K., Amestoy, A., Bouvard, M., & Sauzéon, H. (2018). Tablet Apps to Support First School Inclusion of Children With Autism Spectrum Disorders (ASD) in Mainstream Classrooms: A Pilot Study. *Frontiers In Psychology*, 9. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02020>

- Fumagalli, L., Nicoli, M., Villa, L., Riva, V., Vicovaro, M., & Casartelli, L. (2021). The (a)typical burden of COVID-19 pandemic scenario in Autism Spectrum Disorder. *Scientific Reports*, *11*(1). <https://doi.org/10.1038/s41598-021-01907-x>
- García Aretio, L. (2020). COVID-19 y educación a distancia digital: preconfinamiento, confinamiento y posconfinamiento. *RIED. Revista Iberoamericana De Educación A Distancia*, *24*(1), 09. <https://doi.org/10.5944/ried.24.1.28080>
- Gulkaya, S., & Sorakin, Y. (2021). Problems of children who need special education and their families during the COVID-19 pandemic process. *Cypriot Journal Of Educational Sciences*, *16*(5), 2781-2797. <https://doi.org/10.18844/cjes.v16i5.6372>
- Hanna, N., Lydon, H., Holloway, J., Barry, L., & Walsh, E. (2021). Apps to Teach Social Skills to Individuals with Autism Spectrum Disorder: A Review of the Embedded Behaviour Change Procedures. *Review Journal Of Autism And Developmental Disorders*. <https://doi.org/10.1007/s40489-021-00271-w>
- Heyworth, M., Brett, S., Houting, J., Magiati, I., Steward, R., & Urbanowicz, A. et al. (2021). “It just fits my needs better”: Autistic students and parents’ experiences of learning from home during the early phase of the COVID-19 pandemic. *Autism & Developmental Language Impairments*, *6*, 239694152110576. <https://doi.org/10.1177/23969415211057681>
- Hurwitz, S., Garman-McClaine, B., & Carlock, K. (2021). Special education for students with autism during the COVID-19 pandemic: “Each day brings new challenges”. *Autism*, *26*(4), 889-899. <https://doi.org/10.1177/13623613211035935>
- Johansson, S., Gulliksen, J., & Gustavsson, C. (2020). Disability digital divide: the use of the internet, smartphones, computers and tablets among people with disabilities in Sweden. *Universal Access In The Information Society*, *20*(1), 105-120. <https://doi.org/10.1007/s10209-020-00714-x>
- Karasel Ayda, N., Bastas, M., Altinay, F., Altinay, Z., & Dagli, G. (2020). Distance Education for Students with Special Needs in Primary Schools in the Period of CoVid-19 Epidemic. *Propósitos Y Representaciones*, *8*(3). <https://doi.org/10.20511/pyr2020.v8n3.587>
- Ke, F., Moon, J., & Sokolij, Z. (2020). Virtual Reality–Based Social Skills Training for Children With Autism Spectrum Disorder. *Journal Of Special Education Technology*, *37*(1), 49-62. <https://doi.org/10.1177/0162643420945603>
- Kim, K., & Lee, C. (2020). Internet use among adults with intellectual and developmental disabilities in South Korea. *Journal Of Applied Research In Intellectual Disabilities*, *34*(3), 724-732. <https://doi.org/10.1111/jar.12843>
- Martin, A., Strnadová, I., Loblinzk, J., Danker, J., & Cumming, T. (2021). The role of mobile technology in promoting social inclusion among adults with intellectual

- disabilities. *Journal Of Applied Research In Intellectual Disabilities*, 34(3), 840-851. <https://doi.org/10.1111/jar.12869>
- Maurer, J., Becker, A., Hilkenmeier, J., & Daseking, M. (2021). Experiences and Perceived Self-Efficacy in Distance Learning Among Teachers of Students With Special Educational Needs. *Frontiers In Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.733865>
- Meral, B. (2021). Parental Views of Families of Children with Autism Spectrum Disorder and Developmental Disorders During the COVID-19 Pandemic. *Journal Of Autism And Developmental Disorders*, 52(4), 1712-1724. <https://doi.org/10.1007/s10803-021-05070-0>
- Mysore, A., Kaku, S., Chandran, S., Roopa, N., Choudhary, A., & Ramesh, J. et al. (2021). Coping with autism during lockdown period of the COVID-19 pandemic: A cross-sectional survey. *Indian Journal Of Psychiatry*, 63(6), 568. https://doi.org/10.4103/indianjpsychiatry.indianjpsychiatry_344_21
- Núñez, A., Le Roy, C., Coelho-Medeiros, M., & López-Espejo, M. (2021). Factors affecting the behavior of children with ASD during the first outbreak of the COVID-19 pandemic. *Neurological Sciences*, 42(5), 1675-1678. <https://doi.org/10.1007/s10072-021-05147-9>
- Olsson, I., & Nilholm, C. (2022). Inclusion of pupils with autism – a research overview. *European Journal Of Special Needs Education*, 1-15. <https://doi.org/10.1080/08856257.2022.2037823>
- Parmigiani, D., Benigno, V., Giusto, M., Silvaggio, C., & Sperandio, S. (2020). E-inclusion: online special education in Italy during the Covid-19 pandemic. *Technology, Pedagogy And Education*, 30(1), 111-124. <https://doi.org/10.1080/1475939x.2020.1856714>
- Pfeiffer, B., Brusilovskiy, E., Hallock, T., Salzer, M., Davidson, A., Slugg, L., & Feeley, C. (2021). Impact of COVID-19 on Community Participation and Mobility in Young Adults with Autism Spectrum Disorders. *Journal Of Autism And Developmental Disorders*, 52(4), 1553-1567. <https://doi.org/10.1007/s10803-021-05054-0>
- Pfeiffer, B., Brusilovskiy, E., Hallock, T., Salzer, M., Davidson, A., Slugg, L., & Feeley, C. (2021). Impact of COVID-19 on Community Participation and Mobility in Young Adults with Autism Spectrum Disorders. *Journal Of Autism And Developmental Disorders*, 52(4), 1553-1567. <https://doi.org/10.1007/s10803-021-05054-0>
- Roitsch, J., Moore, R., & Horn, A. (2021). Lessons learned: what the COVID-19 global pandemic has taught us about teaching, technology, and students with autism

spectrum disorder. *Journal Of Enabling Technologies*, 15(2), 108-116.
<https://doi.org/10.1108/jet-12-2020-0053>

POLÍTICAS PÚBLICAS DE ESPORTE EDUCACIONAL NO MUNICÍPIO DE SOROCABA: ANÁLISES E PERSPECTIVAS

Luis Gustavo Maganhato

Secretaria de Educação do Município de Sorocaba / Universidade de Sorocaba

Rodrigo Paiva

Faculdade de Educação Física de Sorocaba/ Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Rafael Ângelo Bunhi Pinto

Universidade de Sorocaba

Lúcia Maria Machado Bógus

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

1. ESCOLA, INFÂNCIA, EDUCAÇÃO E ESPORTE: TENSÕES E TENÇÕES

O esporte é considerado um importante fator de desenvolvimento humano. Comumente associado à melhoria da qualidade de vida, das relações sociais, da saúde física, mental, social e psicológica, aparentemente, o esporte é a panaceia, ferramenta indispensável infalível para solucionar problemas sociais estruturais de países emergentes, especialmente durante a infância.

Um dos aspectos que pouco se discute quando da assunção do esporte como fenômeno “transformador” da realidade dos meninos e meninas, crianças e jovens, diz respeito à dupla relação existente entre intenção e método. Por um lado, há claras tensões entre os variados objetivos que se estipulam quando o esporte é ofertado em múltiplos contextos na infância. Formar atletas, desenvolver as habilidades motoras, aprimorar capacidades físicas, destacar uma ou outra instituição nos cenários local, nacional e internacional como promotoras e incentivadoras da prática esportiva, contribuir para a formação cidadã, melhorar condições populacionais de saúde, entre tantos outros. Por outro lado, há tensões quanto aos métodos adotados para a consecução dos objetivos mencionados. O que se verifica, na maior parte dos espaços e contextos de práticas esportivas, é a adoção dos mesmos métodos para a formação do atleta adulto ou da criança cidadã. Os fenômenos de adultização do treino e da presunção de que a prática esportiva forma naturalmente o cidadão, parecem perpassar o tempo e o espaço em território brasileiro e, ainda, que com pequenos ajustes nos materiais ou espaços o esporte de elite se reconfigure como esporte da infância (1).

Neste complexo “jogo” de tensões entre as tenções, o esporte é fomentado na infância sem as devidas interpretações críticas a respeito dos impactos políticos, sociais e, principalmente, humanos no pleno desenvolvimento das crianças submetidas às práticas que, muitas vezes, são alheias às reais necessidades dos meninos e meninas.

O esporte deve ser compreendido como um fenômeno social, dinâmico, em construção e em transformação, que se apresenta em, pelo menos, três dimensões, quais sejam: participação/lazer, rendimento e educacional. Por esporte de lazer/participação, entende-se aquele praticado em busca do prazer, da socialização. Aqui os sujeitos são denominados praticantes. O esporte de rendimento, por sua vez, é aquele que envolve profissionalismo, federações, treinamentos consistentes, e os sujeitos são considerados atletas. Esporte educacional é aquele praticado em ambientes de educação formal ou informal, sistemáticos ou não, adequando as características de cada modalidade esportiva às necessidades formativas e às potencialidades dos sujeitos, compreendidos como alunos. Apesar das múltiplas formas de diferenciação destas dimensões do esporte, um aspecto fundamental de destacar é que na vertente de lazer as práticas estão à serviço do desfrute do praticante, na dimensão do rendimento, o atleta está à serviço da espetacularização do corpo, enquanto na perspectiva educacional o esporte é tido como um fator de desenvolvimento da humanidade, da cidadania, da capacidade de convivência, por meio, óbvio, da cultura corporal de movimentos (1;2;3).

Estabelecidos os tênues limites que distinguem e caracterizam cada dimensão social do esporte, parece fundamental destacar que muitas vezes há enorme confusão entre estes entendimentos.

Quando, por exemplo, em uma partida descompromissada de futebol no fim de semana os amigos se agridem em função do resultado do jogo, vê-se uma confusão entre lazer e rendimento. Quando, na escola, o professor “libera as crianças” para jogarem livremente sem intervenção sistemática, vê-se uma confusão entre o educacional e o lazer. É fundamental salientar que há, também, equívocos em interpretar o esporte ofertado dentro do ambiente escolar como esporte educacional. É perfeitamente possível que o esporte escolar seja de lazer e, muitas vezes, de rendimento, selecionando apenas os mais habilidosos para torneios demonstrativos. Neste sentido, compreender os objetivos e métodos que tornam o esporte educacional e, principalmente, o papel social do esporte na infância e na escola,

parece ser um desafio a ser superado no âmbito de políticas públicas de esporte no contexto escolar.

Em busca da superação destes desafios apresentados ao esporte, à escola e à infância, o Município de Sorocaba (São Paulo – Brasil) tem implementado programas contínuos de fomento ao esporte. No entanto, o ponto fulcral que se deve destacar é a busca para promover a real intersecção entre escola, esporte, educação e infância, no que se pretende chamar de esporte escolar educacional.

2.OBJETIVO

O objetivo deste estudo foi analisar e refletir sobre os desafios que se interpõem ao desenvolvimento do esporte educacional como política pública, no município de Sorocaba, assim como identificar possibilidades e propor perspectivas.

3.PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este estudo de natureza descritiva e qualitativa é caracterizado como revisão bibliográfica tendo como fonte de busca os principais artigos publicados na literatura relativos ao esporte, esporte educacional, escola e infância, além de ampla análise documental e legal das propostas e políticas públicas do esporte implantadas no município de Sorocaba.

4.RESULTADOS E ANÁLISES

4.1.O percurso das últimas propostas.

Este estudo de natureza descritiva e qualitativa é caracterizado como revisão bibliográfica tendo como fonte de busca os principais artigos publicados na literatura relativos ao esporte, esporte educacional, escola e infância, além de ampla análise documental e legal das propostas e políticas públicas do esporte implantadas no município de Sorocaba.

Parece fundamental destacar que não basta que os municípios busquem desenvolver programas de incentivo ao esporte. Tão importante quanto a oferta, como supramencionado, é o alinhamento à perspectiva educacional do esporte.

Por exemplo, desde 2008, o município oferta, além das aulas regulares de educação física escolar, “turmas de treinamentos esportivo” realizadas em contraturno, ou seja, as crianças que estudam no período da manhã frequentam as práticas esportivas de treinamento à tarde.

Por sua vez, as crianças que estudam no período da tarde são atendidas em atividades esportivas no período da manhã. Portanto, este projeto tem características limitantes em seu modelo de implementação que perpassam o número de escolas atendidas, devido a faixa etária, e a dimensão de esporte que representa. As “Turmas de Treinamento Esportivo” foram oferecidas apenas às crianças entre 11 e 14 anos de idade, assim somente 05 (cinco) Instituições Educacionais da Rede Municipal de Ensino de Sorocaba, ofertaram esse projeto, em um universo de 59 Instituições que a rede possui. Para além disso, o chamado “esporte escolar” foi concebido juridicamente visando uma ampliação contextual em favor da organização de competições estudantis (4) como por exemplo os Jogos Escolares de Sorocaba – JES. Devido a isso, organizou-se o esporte escolar na direção do desporto de rendimento amparado pelo Decreto nº 7.984/13, art. 3º, inciso I, parágrafo 1º. Apesar do texto fazer referência sobre a formação cidadã, fica claro que o objetivo de projetos com as “turmas de treinamento” é a busca do talento esportivo fomentando assim a seletividade dos estudantes e a hipercompetitividade.

Esporte escolar, praticado pelos estudantes com talento esportivo no ambiente escolar, visando a formação cidadã, referenciado nos princípios do desenvolvimento esportivo e do desenvolvimento do espírito esportivo, podendo contribuir para ampliar as potencialidades para a prática do esporte de rendimento e promoção da saúde.(5)

Novamente buscando ampliar o atendimento esportivo, a gestão municipal estabeleceu o fomento ao esporte por meio de Parceria Público Privadas (P.P.P.) com duas diferentes Organizações Não-Governamentais (O.N.Gs) sendo que uma tinha como principal característica o ensino de Voleibol e outra o ensino do Rugby Tag na infância. Aparentemente o modelo de parceria tinha as vantagens como a oferta de formação de professores de educação física, metodologia de ensino própria, materiais didáticos esportivos, promoção e organização de eventos de integração entre as crianças participantes e uniformes para professores e estudantes, além da realização periódica de acompanhamento e avaliação da prática. No entanto, vários fatores impactaram a viabilidade desse modelo implementado. Destacamos a baixa adesão de professores de educação física da rede pública, uma vez que as ONGs

captavam recursos por leis de incentivo ao esporte, e cabia ao município de Sorocaba, como contrapartida, oferecer as escolas e os professores de educação física para o desenvolvimento dos projetos. Desta feita a modalidade esportiva, a metodologia de ensino e os processos avaliativos eram predeterminados pelas ONGs, em detrimento a uma gestão participativa entre os envolvidos, poucos profissionais aderiram às propostas. Assim, as vagas remanescentes eram oferecidas para professores contratados em caráter temporário, o que não garantia um vínculo nem com a – ONG e nem com a Rede Municipal de Ensino de Sorocaba causando um prejuízo na continuidade do atendimento às crianças. Os projetos esportivos supracitados também foram encaminhados às escolas municipais da Cidade de Sorocaba que atendiam em tempo integral e que foi reduzindo gradativamente entre 2007 a 2023 de 32 escolas para 3, diminuindo conseqüentemente o número de crianças atendidas.

O esporte e o lazer compunham a proposta educacional da escola em tempo integral como pode-se observar na publicação do Caderno de Orientações nº 05 da Secretaria da Educação (2015) - Diretrizes para a construção do Projeto Político-Pedagógico das Instituições Educacionais de Sorocaba, que escreve em seu art. 37, parágrafo § 1º:

Art. 37 A proposta educacional da escola de tempo integral promoverá a ampliação de tempos, espaços e oportunidades educativas e o compartilhamento da tarefa de educar e cuidar entre os profissionais da escola e de outras áreas, as famílias e outros atores sociais, sob a coordenação da escola e de seus professores, visando alcançar a melhoria da qualidade da aprendizagem e da convivência social e diminuir as diferenças de acesso ao conhecimento e aos bens culturais, em especial entre as populações socialmente mais vulneráveis.

§ 1º O currículo da escola de tempo integral, concebido como um projeto educativo integrado, implica a ampliação da jornada escolar diária mediante o desenvolvimento de atividades como o acompanhamento pedagógico, o reforço e o aprofundamento da aprendizagem, a experimentação e a pesquisa científica, a cultura e as artes, o esporte e o lazer, as tecnologias da comunicação e informação, a afirmação da cultura dos direitos humanos, a preservação do meio ambiente, a promoção da saúde, entre outras, articuladas aos componentes curriculares e às áreas de conhecimento, a vivências e práticas socioculturais. [grifo nosso] (6)

4.2. Proposta atual e perspectivas.

Diante da análise dos modelos de implementação de políticas públicas sociais para crianças, relacionadas à oferta de esporte no contexto escolar e buscando ampliar ainda mais o desenvolvimento do esporte educacional, em 2021, a Secretaria da Educação de Sorocaba propôs um modelo de projeto diferenciado/inovador que superasse principalmente a gestão realizada por Organizações Não Governamentais, as imposições de modalidades esportivas ou práticas da cultura corporal, predeterminadas, adoção de modelos metodológicos/pedagógicos/avaliativos que buscavam atender aos financiadores e não à cidade, além de garantir que a oferta das práticas atendesse toda a rede e não apenas unidades escolares selecionadas para o contraturno escolar.

Esta proposta buscava ampliar o atendimento para além das escolas em tempo integral. Contemplava todas as comunidades escolares da Rede Municipal de ensino fundamental e, ao invés de compelir à uma modalidade esportiva específica predeterminada, os professores de educação física poderiam ofertar diferentes esportes e outras práticas da cultura corporal como a dança, a ginástica e as lutas em conformidade com suas expertises e conhecimentos, valorizando o saber dos próprios professores.

Com o objetivo de realizar uma gestão participativa, a Secretaria da Educação convocou os Professores de Educação Física da Rede Municipal, anteriormente ao lançamento do projeto, para apresentar a proposta e para que desta forma assegurando-lhes a escolha da modalidade de acordo com a experiência do professor.

As ponderações destacadas para o esporte no contexto escolar mobilizam o professor a assumir posicionamentos de acordo com suas concepções esportivas e, conseqüentemente, essas concepções estão embasadas no perfil de formação e competência profissional. Por esse prisma, observa-se uma interdependência entre currículo, perfil de formação, domínios de conteúdos, experiências profissional e de vida, competências, ações profissionais e procedimentos pedagógicos relacionados às concepções esportivas, de modo que esses componentes estejam articulados à conduta ética. (7)

Quando o professor assume o risco de tematizar um conteúdo com o qual tem pouca, ou nenhuma, familiaridade, as experiências ficam restritas à reprodução do que um (às vezes mais de um) aluno conhece. (8)

Para proporcionar aos estudantes experiências corporais qualificadas:

Toda a escola deve participar do desenvolvimento humano de forma integral. Também a Educação Física escolar deve comprometer-se, profundamente, com este objetivo, perseguindo durante todo o percurso do ensino básico a formação de cidadãos corporalmente cultos, competentes, críticos, entusiastas e saudáveis.(8)

Deste modo, ficou acordado que para o ano de 2022 o projeto “Eu Pratico Esporte Educacional Escolar” seria oferecido como carga suplementar de trabalho, que somente seriam atribuídas aos professores de cargo efetivo, em nível de unidade escolar com o intuito de garantir um melhor vínculo com a comunidade escolar e que as modalidades esportivas e práticas da cultura corporal seriam encaminhadas pelo professor de acordo com sua experiência e afinidade com a prática.

Os materiais necessários seriam adquiridos por meio de processo licitatório da Secretaria da Educação ou pelo Fundo Rotativo da Escola (repasso de recurso para as Instituições Educacionais da Rede Municipal de Educação de Sorocaba) (9).

O projeto “Eu pratico esporte educacional escolar” ainda carece na propositura de formação de professores que possam democraticamente discutir e apresentar uma metodologia de ensino condizente com os princípios do esporte educacional e com a realidade da Rede Municipal de Ensino e de indicadores e instrumentos avaliativos, mas, certamente, tem se mostrado uma das formas mais eficientes de superar os desafios que se interpõem à gestão pública quando do oferecimento de programas de esporte escolar educacional.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo de natureza descritiva e qualitativa teve como objetivo analisar e refletir sobre os desafios que se interpõem ao desenvolvimento do esporte educacional como política pública, no município de Sorocaba, assim como identificar possibilidades e propor perspectivas.

De acordo com a análise e relação da literatura específica sobre esporte educacional, escola, infância e as estratégias adotadas pelo município de Sorocaba foi possível identificar que existem desafios: 1) entendimento quanto ao próprio conceito de esporte educacional, aparentemente, ofertam-se práticas esportivas com a expectativa que sejam, por si só, educativas; 2) pedagógicos, ou seja, relacionados

às formas como se organizam as práticas, seus objetivos e desdobramentos metodológicos; 3) desafios de financiamento, relativos às maneiras como são remunerados os participantes e adquiridos os materiais; 4) gestão, quando há subserviência do setor público ao setor privado e/ou social a administração dos programas esportivos vê-se comprometida em função de “metas alheias” que não atendem, necessariamente, às expectativas do município e, principalmente, das escolas e crianças.

Em relação às propostas e perspectivas, salienta-se que a operacionalização de programas que relacionem esporte escolar, educação e infância, no que se pretende chamar de esporte escolar educacional é indispensável que haja flexibilização das possibilidades de práticas corporais, financiamento e gestão direta do ente público, acompanhamento e, principalmente, formação dos professores para alinhamento metodológico.

7.REFERÊNCIAS

- 1.PAIVA, R. (2011). Contribuições da análise do comportamento à superação de desafios que se interpõem ao desenvolvimento do esporte educacional. 2011. 121 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- 2.TUBINO, M. (1996). O esporte educacional como uma dimensão social do fenômeno esportivo no Brasil. In: CONFERÊNCIA BRASILEIRA DE ESPORTE EDUCACIONAL. Memórias: conferência brasileira de esporte educacional. RJ: Editora central da Universidade Gama Filho.
- 3.TUBINO, M. (2010). Estudos brasileiros sobre o esporte: ênfase no esporte educacional. Maringá: UEM.
- 4.REZENDE, J. R. (2016). Tratado de Direito Esportivo. São Paulo: All Print.
- 5.Brasil. Decreto n. 7.984 de 08 de abril de 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2013/Decreto/D7984.htm . Acesso em: 20/07/2023.
- 6.SOROCABA. (2015). Secretaria da Educação: Caderno de Orientações nº 05 Diretrizes para a Construção do projeto Político-Pedagógico das Instituições Educacionais de Sorocaba, SEDU/GS 2015. Sorocaba: SEDU.
- 7.NUNES, H. F. P; DRIGO, A. J. (2018). Educação Física: formação e atuação no esporte escolar. São Paulo: CREFE4/SP.
- 8.PAIVA, R. S. (2019). Entre a ostentação do discurso e a miséria das práticas: implicações para o corpo e a educação física escolar no ensino básico no Séc. XXI.

Revista @mbienteeducação. São Paulo: Universidade Cidade de São Paulo, v. 12, n. 1, p. 108-124 jan/abr.

9.Sorocaba (SP). Lei nº 12.277, de 8 de janeiro de 2021. Disponível em <https://leismunicipais.com.br/a/sp/s/sorocaba/lei-ordinaria/2021/1228/12277/lei-ordinaria-n-12277-2021-institui-o-programa-municipal-fundo-rotativo-da-escola-fre-e-da-outras-providencias>. Acesso em 29/07/2023.

TRANSFORMACIÓN DEL CONTEXTO EDUCATIVO Y ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD DURANTE LA COVID-19

Anthea Gara Santos-Álvarez

Universidad de La Laguna

Paula Hernández-Dionis

Universidad de La Laguna

1. INTRODUCCIÓN

La reciente pandemia acaecida por la COVID-19 ha tenido un gran impacto en el sistema educativo y las consecuencias han hecho que los centros educativos se hayan visto forzados a transformar el contexto educativo en un tiempo record (Menéndez y Figares, 2020) teniendo que adaptar las metodologías de enseñanza-aprendizaje tradicionales a unos entornos de aprendizaje virtuales (González-Afonso M., et al., 2023). Además, uno de los grandes retos fue la imposibilidad de formar a la comunidad educativa (Martín & Rogero, 2020) en lo relacionado con las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) siendo la formación del profesorado un aspecto clave durante las etapas de infantil y primaria y aún más en la adecuación y calidad de la respuesta educativa en materia de inclusión (Pérez-Jorge, et al., 2021). Concretamente, el grupo de alumnos y alumnas con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE) y Necesidades Educativas Especiales (NEE) requiere de una atención diferenciada ya que un cambio tan repentino de una enseñanza tradicional y presencial, a una enseñanza virtual y sin medidas adecuadas, supone una desventaja en su proceso de enseñanza-aprendizaje.

El cierre de los centros educativos y la rapidez en la evolución de los hechos provocó un contexto sin precedentes para los colectivos más vulnerables, no solo a nivel académico también en lo relacionado con lo emocional y la salud mental, ya sea por la situación socioeconómica de las familias y la falta de recursos entre los que incluimos la brecha digital o por las características personales o dificultades de aprendizaje para adaptarse al nuevo escenario educativo. Esto hizo que todos los agentes educativos implicados, es decir, el profesorado y las familias tuvieran la necesidad de establecer nuevos canales de comunicación adecuados para las tutorías, el asesoramiento y nuevos escenarios de enseñanza-aprendizaje (Pérez-Jorge, et al., 2020b) priorizando el uso de metodologías online y el e-learning, lo que tuvo consecuencias en el proceso de aprendizaje del alumnado al estar condicionado por los recursos digitales. En las dos últimas décadas, las TIC han suscitado un gran

interés englobando estas últimas herramientas y recursos tecnológicos que permiten mayor accesibilidad, transferencia del conocimiento, procesamiento y gestión de la información (Pérez-Jorge, et al., 2020a). En conclusión, la alfabetización digital es un reto que deben afrontar tanto los docentes, como las familias y los sistemas educativos en general.

2. METODOLOGÍA

Se utilizó una metodología cualitativa mediante un cuestionario online para analizar la valoración del profesorado de Educación Infantil y Primaria acerca de la experiencia vivida durante la pandemia por la COVID-19. Este tipo de investigación trata de describir las variables de estudio y realizar una interpretación acerca de los fenómenos estudiados en un momento concreto (Denzin y Lincoln, 2018). Además, se llevaron a cabo análisis estadísticos descriptivos con la finalidad de determinar diferencias y enfoques que faciliten la comprensión de los datos obtenidos.

2.1. Objetivos.

En este estudio se plantea una investigación cualitativa para tratar de analizar las dificultades y el proceso de adaptación del profesorado de Educación Infantil y Primaria de una docencia presencial a una docencia virtual en relación con las medidas de atención a la diversidad y la brecha digital experimentada durante la pandemia por la COVID-19.

2.2 Muestra

La muestra del estudio estuvo formada por 55 profesores y profesoras de Educación Infantil y Primaria pertenecientes a 40 centros educativos de la Comunidad Autónoma de Canarias, de los cuales 42 son mujeres y 13 hombres. Las edades de las personas participantes están comprendidas entre los 21-29 años (12,7 %), 30-39 años (29,1 %), 40-49 años (21,8 %), 50-59 años (30,9 %) y entre 60 o más (5,5%).

Con respecto al nivel de estudios, por un lado, la mayoría tiene un grado o licenciatura (85,5%) y por otro lado, un porcentaje más pequeño de participantes cuenta con un máster en su formación académica (14,5%). El tipo de centro educativo al que pertenece la muestra es mayormente público (87,3%) con un porcentaje reducido de centros educativos concertados (12,7%). En lo relativo al nivel educativo en el que los participantes imparten docencia: infantil (21,8%),

primer ciclo (20%), segundo ciclo (7,3), tercer ciclo (30,9) y además algunos y algunas docentes imparten en varios ciclos (20%). La situación laboral de los participantes fue personal funcionario de carrera (49,1 %), personal funcionario interino (38,2 %) y personal docente de centros privados/concertados (12,7 %). En lo relativo a la distribución de los centros educativos participantes: Tenerife (56,4 %), La Palma (14,5 %), Gran Canaria (9,1 %), El Hierro (5,5%), La Gomera (5,5 %), Fuerteventura (5,5) y Lanzarote (3,6%).

2.3 Técnicas e instrumentos

La recogida de datos se realizó a partir de la elaboración de un cuestionario que contenía 7 dimensiones y el cual fue adaptado a la plataforma de Google Formularios. El instrumento está formado por 64 preguntas entre las que se encuentran por un lado, las variables sociodemográficas y académicas y por otro lado, las que están relacionadas con la experiencia vivida durante la pandemia por parte del profesorado, las medidas de atención a la diversidad y la brecha digital.

Con respecto al tipo de respuesta, este instrumento de medida cuenta con respuestas abiertas, respuestas dicotómicas (sí/no) y respuestas en base a una escala tipo Likert de 6 niveles. A continuación, se especifican las dimensiones del cuestionario:

- Planificación de la enseñanza online: Capacidad para gestionar y organizar los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- Recursos didácticos en enseñanza online: Herramientas y acciones que facilitan la accesibilidad y eliminan las barreras educativas.
- Evaluación del aprendizaje: Acciones que promueven el aprendizaje y la consecución de objetivos.
- Interacción social en el contexto de enseñanza online: Relaciones con otras personas y el entorno.
- Apoyo pedagógico: Estrategias para fortalecer y potenciar los conocimientos.
- Formación del profesorado: Actividades de aprendizaje continuo por parte del profesorado en diferentes competencias.
- Brecha digital: Existencia de desigualdades en el acceso y uso de las TIC.

Además de las dimensiones anteriores, se incluyeron otras preguntas abiertas en el cuestionario con el objetivo de obtener información sociodemográfica y académica. Algunas de las preguntas abiertas fueron acerca de cómo se estableció la

comunicación con las familias, sobre los recursos online utilizados (Videoconferencias, videojuegos educativos, videos educativos, plataformas de lectura, juegos interactivos, audiolibros, plataformas y webs educativas), las metodologías docentes y una opinión acerca de su experiencia.

2.4 Procedimiento y cuestiones éticas

La recogida de datos se realizó durante los meses de mayo y junio. Previamente, el cuestionario diseñado se adaptó a la plataforma de Google Formularios para poder recopilar los datos de forma online. A través de la página del Gobierno de Canarias y el buscador de centros educativos, se contactó con todos los centros de Educación Infantil y Primaria de la Comunidad Autónoma de Canarias y se les envió el formulario por correo electrónico. En el correo electrónico se les solicitó la participación del profesorado del centro y se les informó acerca de las finalidades del estudio. En el correo, así como en el cuestionario se especificó que el estudio era de carácter voluntario y que los datos obtenidos se tratarían con fines únicamente investigadores en base a principios éticos de privacidad, confidencialidad, y anonimato de la identidad de los participantes.

2.5 Análisis de los datos

Los datos obtenidos se analizaron estadísticamente mediante el programa SPSS versión 25. Se realizaron análisis descriptivos, para estudiar las frecuencias de los ítems de cada dimensión y así como de las variables demográficas (género, edad, relación laboral, tipo de centro, nivel educativo o formación académica entre otras) utilizadas para la investigación. Para analizar la fiabilidad de la escala de medida empleada se calculó el coeficiente de Alfa de Cronbach (α) teniendo como resultado global de $\alpha=.918$, lo que significa que tiene una buena consistencia interna.

3. RESULTADOS

A continuación se presentan los resultados obtenidos se presentan integrados en sus correspondientes dimensiones de investigación.

Con respecto a la dimensión denominada “*Planificación de la enseñanza online*” un 80% del profesorado considera que el centro educativo estableció un plan de trabajo para el alumnado con NEE y NEAE, durante la pandemia. Con respecto a las acciones formativas desarrolladas por la administración educativa un 34,5% está

totalmente en desacuerdo y un 27,3% en desacuerdo. Un 29,1% del profesorado afirma que se diseñaron planes de aprendizaje individualizados y adaptados en estrategias pedagógicas y didácticas, sin embargo un 21,8% está bastante en desacuerdo y un 18,2% en desacuerdo. En el ítem “las familias se implicaron en los procesos formativos de sus hijos con NEE o NEAE” un 38,2% del profesorado está en desacuerdo y un 20% en desacuerdo. En el ítem “La administración educativa se aseguró de que el alumnado contara con conocimientos y habilidades para usar las TIC” un 34,5% del profesorado está bastante en desacuerdo, un 32,7% totalmente en desacuerdo y un 18,2% en desacuerdo.

En lo referente a la dimensión denominada “Interacción social en el contexto de enseñanza online”, un 25,25% del profesorado está totalmente de acuerdo y un 21,8% está bastante de acuerdo en que el aislamiento producido por la pandemia agravó las dificultades educativas en el alumnado con NEE y NEAE. En cambio, el ítem “la enseñanza online promueve la escuela inclusiva y el respeto a la diversidad”, un 21,8% del profesorado está en desacuerdo, un 20% bastante en desacuerdo y un 16,4% totalmente en desacuerdo.

En relación con la dimensión denominada “apoyo pedagógico” un 65,5% confirma que el centro educativo contó con un profesional específico para apoyar la respuesta educativa del alumnado con NEE y NEAE, así como sesiones individualizadas y/o en grupos reducidos (60%). Con respecto a este último aspecto, 23 profesores y profesoras llevaban a cabo las sesiones de forma diaria y otros 23, semanalmente, siendo el resto a demanda, quincenal o mensualmente e incluso un docente confirmó que no tuvo sesiones con el alumnado con NEE y NEAE durante la pandemia. Según el profesorado 29% está bastante de acuerdo con la respuesta de su centro educativo a las necesidades específicas del alumnado con NEE y NEAE y un 20% está de acuerdo, sin embargo, un 18 % está en desacuerdo.

En relación con la pregunta de si el profesorado supo responder a las necesidades específicas del alumnado con NEE y NEAE, un 16 % está bastante de acuerdo y por el contrario un 12% está en desacuerdo. Cabe destacar que un 25,5% del profesorado está en desacuerdo y un 23,6 % totalmente en desacuerdo en relación con la afirmación de que el alumnado con NEAE y NEAE recibió apoyo social y emocional durante la pandemia. En cuanto al ítem “el alumnado con NEE y NEAE sufrió una sobrecarga de trabajo” un 32,7% del profesorado está bastante en desacuerdo y un 21,8% en desacuerdo. En el ítem “el orientador/a del centro envió material de apoyo

a las familias con hijos e hijas con NEE y NEAE” un 36,4% está bastante en desacuerdo y un 25,5% totalmente en desacuerdo.

En cuanto a la dimensión de “Formación del profesorado” un 61,8% de los participantes afirma que si ha recibido formación previa con alumnado con NEE y NEAE en contraposición con un 38,2 % que no ha recibido formación (38,2%). A pesar de lo anterior, un número alto de profesorado (90,9%) afirma que tiene experiencia con alumnado con NEE y NEAE. Con respecto a la formación en TIC, un 83,6 % de la muestra de participantes confirma que he recibido formación en TIC y un 75,9 % afirma que el centro educativo contó con suficiente dotación y equipamiento digital para ofrecer a las familias con pocos recursos. Con respecto a la capacidad de formación, un 25,5% está de acuerdo en que tenía formación suficiente para enfrentar la respuesta educativa del alumnado con NEE y NEAE durante la pandemia y un 21,8 está bastante de acuerdo. Contrario a lo anterior, un 27,3% se muestra en desacuerdo con respecto al ítem “El profesorado tenía formación suficiente para diseñar y adaptar las tareas y actividades del alumnado con NEE y NEAE” y un 23,6% en desacuerdo lo que resulta contraproducente en la comparación entre un ítem y otro. En relación con la recepción de orientación y los recursos para la enseñanza online, un 41,8% está totalmente en desacuerdo y un 29,1% en desacuerdo. En lo que respecta a la necesidad de formación en las TIC, un 29,1% estuvo en desacuerdo y un 21,8% de acuerdo.

Por último, con respecto a la dimensión de “Brecha digital”, en el ítem “el uso de las TIC durante la pandemia supuso una dificultad añadida para el caso del alumnado con NEE y NEAE”, un 25,5% del profesorado está de acuerdo, un 18,2% está bastante de acuerdo y un 18,2% está totalmente de acuerdo. Con respecto al ítem “Resultado fácil integrar las TIC y pasar del modelo formativo presencial al modelo virtual” un 29,1% del profesorado reflejó estar en desacuerdo y un 23,6% bastante en desacuerdo. En el ítem “la enseñanza virtual permitió poner en práctica el diseño universal del aprendizaje (DUA) para eliminar barreras” un 32,7% estuvo en desacuerdo y un 23,6% bastante en desacuerdo. Por otro lado, un 14,5% estuvo bastante de acuerdo en el ítem “la docencia virtual para el caso del alumnado con NEE y NEAE no resultó un modelo adecuado para la formación del alumnado con este perfil” y un 12,7% totalmente de acuerdo. En relación con la accesibilidad a las tareas y a las plataformas de aprendizaje para las familias, un 27,3% estuvo bastante en desacuerdo y un 25,5% en desacuerdo. Por último, en el ítem “la pandemia evidenció una falta de competencias TIC en el profesorado” un 25,5% estuvo de acuerdo y un 18,2 totalmente de acuerdo.

4. CONCLUSIONES

Como conclusión, en lo referente a la dimensión denominada “*Planificación de la enseñanza online*” en general el profesorado consideró que el centro educativo elaboró un plan de trabajo adecuado a las necesidades educativas del alumnado con NEE y NEAE y que hubo una buena coordinación entre los tutores y las tutoras y el equipo educativo para proporcionar una respuesta educativa adecuada. Sin embargo, el profesorado considera que la administración educativa no aseguró que el alumnado contara con conocimientos y habilidades para usar las TIC. Por lo anterior, el profesorado considera que el sistema educativo tiene el deber de garantizar que los centros cuenten con una programación que se ajuste a un modelo de enseñanza virtual.

En relación a la dimensión denominada “*Interacción social en el contexto de enseñanza online*” el profesorado considera que el contexto educativo presencial tiene mayores beneficios que un enseñanza virtual ya que en este último caso, el aislamiento producido por el confinamiento por la pandemia influyó de forma negativa en las dificultades educativas de los niños y niñas con NEE y NEAE. Además, consideran que una enseñanza online no favorece ni promueve una escuela inclusiva y basada en el respeto a la diversidad.

Con respecto a la dimensión de “*apoyo pedagógico*” existe variabilidad en las experiencias vividas por el profesorado durante la pandemia. Sin embargo, la mayoría afirma que su centro educativo tuvo un profesional específico para dar respuesta educativa al alumnado con NEE y NEAE y tuvieron sesiones individualizadas y/o en grupos reducidos diaria o semanalmente. Además, mayoritariamente consideran que el alumnado no tuvo una sobrecarga de trabajo durante la pandemia. En cuanto a la dimensión de “*Formación del profesorado*”, más de la mitad consideran que si tuvieron formación previa con alumnado con NEE y NEAE. En cambio, un porcentaje alto de profesorado cree que no tenía formación suficiente para diseñar y adaptar las tareas del alumnado con NEE y NEAE y además también consideran que no recibieron orientación ni recursos para la enseñanza online.

Con respecto a la dimensión de “*Brecha digital*”, en su mayoría el profesorado considera que las TIC fueron una dificultad añadida en el caso del alumnado con NEE y NEAE y en general también consideran que no fue fácil integrar las TIC y pasar a un modelo virtual de enseñanza. Además, creen que la enseñanza virtual no

permitió la práctica de un diseño universal e inclusivo y sin barreras. Cabe destacar que, según el profesorado, para las familias tampoco resultó fácil acceder a las tareas a través de las plataformas de aprendizaje. Y como conclusión de esta dimensión, la gran mayoría de docentes apoyan conciben que la pandemia reflejó la necesidad de formar en competencias TIC al profesorado.

Por último, en las preguntas abiertas, el profesorado responde que la comunicación con las familias fue variada y se estableció a través de plataformas educativas, correo electrónico, plataformas de comunicación (zoom, meet, skype, entre otras) o llamadas telefónicas. Y los recursos utilizados por lo general fueron: fichas interactivas, materiales en formato pdf, vídeos y webs educativas, Liveworksheets, audiolibros, gamificación o genially entre otras plataformas de enseñanza-aprendizaje.

5.REFERENCIAS

- Denzin, N.K., y Lincoln, Y.S. (Eds.) (2018). *The SAGE Handbook of Qualitative Research*. Los Angeles/London: Sage
- García- García, M. D (2020). La docencia desde el hogar. Una alternativa en tiempos del Covid-19. *Polo del Conocimiento*, 5 (4), 304-324. <https://doi.org/10.23857/pc.v5i3.1318>
- González-Afonso M., Estévez-Moreira M.D.C, Delgado-Castro A., Pérez-Jorge D. (2023). Is Virtual Communication Possible in Intergenerational Programs? *The SIMUL Project. Social Sciences*, 12(4). <https://doi.org/10.3390/socsci12040199>
- Martín, J. M., & Rogero, J. (2020). El coronavirus y la asfixia educativa: el confinamiento deja sin protección a la infancia más vulnerable. *eldiario.es*. <https://cutt.ly/GyTqwr4>
- Menéndez Álvarez-Hevia, D. y Figares Álvarez, J. L. (2020). Retos Educativos durante el Confinamiento: La Experiencia con Alumnos con Necesidades Educativas Especiales. *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social*, 9(3e), 1-11
- Miralles Martínez, P., Gómez Carrasco, C. J. y Monteagudo Fernández, J. (2019). Percepciones sobre el uso de recursos TIC y «mass-media» para la enseñanza de la historia. Un estudio comparativo en futuros docentes de España-Inglaterra. *Educación XX1*, 22(2), 187-211. <https://doi.org/10.5944/educxx1.21377>
- Pérez-Jorge, D., Rodríguez-Jiménez, M.C., Gutiérrez-Barroso, J., & Castro León, F. (2020a). Training in digital skills in early childhood education teachers. The case of the University of La Laguna. *International Journal of Interactive Mobile Technologies*, 14(20), 35-49. <https://doi.org/10.3991/ijim.v14i20.17339>

Pérez-Jorge, D., Rodríguez-Jiménez, M.C., Ariño-Mateo, E., Barragán-Medero, F. (2020b). The Effect of COVID-19 in University Tutoring Models. *Sustainability*, 12(20), 8631. <https://doi.org/10.3390/su12208631>

Pérez-Jorge, D., Rodríguez-Jiménez, M. D. C., Ariño-Mateo, E., & Sosa-Gutiérrez, K. J. (2021). Perception and Attitude of Teachers towards the Inclusion of Students with Hearing Disabilities. *Education Sciences*, 11(4), 187. <https://doi.org/10.3390/educsci11040187>

LA INTEGRACIÓN DE ALUMNAS MARROQUÍES EN EL SISTEMA EDUCATIVO ANDALUZ

Soukaina Belkat

Universidad de Cádiz

Macarena Vallejo Martín

Universidad de Málaga

Siraj Belkat

Universidad de Abdelmalek Essaâdi

1. LA INTEGRACIÓN DEL ALUMNADO EXTRANJERO EN EL SISTEMA EDUCATIVO.

1.1. Antecedentes históricos de la educación en diversidad cultural: la integración

Desde las sociedades más prehistóricas, los individuos han buscado unas mejores condiciones de vida, realizando desplazamientos a territorios dispares a los de su origen, conviviendo en comunidades con personas dispares étnica, religiosa y culturalmente. De modo, que entendemos por sociedad multicultural, a aquella en la que habitan individuos con distinta procedencia cultural. A lo largo de todas las interacciones étnicas que se han ido y se siguen dando en la historia, siempre hallamos un grupo mayoritario que prevalece sobre los demás grupos minoritarios, independientemente de quien ha llegado antes al lugar o de la disparidad étnica, cultural o religiosa que presenten; de los distintos grupos que habitan en la misma comunidad, solo acaba predominando sobre los demás, el grupo étnico que tenga poder.

La evolución de lo que hoy entendemos por concepto de educación intercultural, fue desde sus orígenes, un desarrollo de dotación de significado complejo y dinámico, que se apoyó en las prácticas sociales (Montesdeoca Navas & Purcachi Aguaguña, 2022).

La educación multicultural surgió como respuesta a la realidad que se planteaba en las comunidades multiculturales debidas al fenómeno migratorio. El origen de la necesidad del mencionado enfoque, se basa en las numerosas formas en las que los grupos migratorios han sido víctimas de la marginación social y del racismo. La exigencia básica del movimiento multicultural es apoyada por una mutua

convivencia caracterizada por la armonía, la empatía y el respeto por las dispares colectividades culturales que habitan en un mismo país; siendo el principal reto de la educación multicultural, conseguir en que se produzca “una mejor integración académica del alumnado inmigrante, elevando tanto su rendimiento escolar como su nivel de relación entre iguales” (González Falcón, 2007, p.155).

El proceso de integración del colectivo extranjero estudiantil en el sistema educativo, no se hizo visible en España hasta comienzos de la década de los 90. Se manifestó por la necesidad de saber afrontar la interculturalidad en las aulas educativas.

El concepto de interculturalidad asociado a la perspectiva educativa y concretamente, a la escolarización de alumnado inmigrante, es de carácter ambiguo, y más en lo que respecta a la aplicación de sus estrategias. Como hemos podido ir observando a lo largo de las investigaciones sobre la integración escolar de las minorías marroquíes, y como Abdellah-Preteuille (2006, 2008) sostienen, tanto la comunidad estudiantil marroquí, o el colectivo minoritario étnicamente en general, experimentan más obstáculos en su inserción en el sistema educativo español con respecto al demás alumnado autóctono, por lo que se hace necesaria la implicación de medidas para facilitar a aquel alumnado que lo requiera, el proceso de incorporación e inserción en el sistema educativo.

La integración en las instituciones educativa del colectivo inmigrante, tenía por objetivo conseguir la equidad de oportunidades en la educación, la escolarización obligatoria y gratuita para todo el alumnado que se encuentre en la franja de 6 a 16 años de edad, y por consecuencia, el acceso a la permanencia y continuidad de los estudios en afinidad al éxito escolar (Fernández López, 2022). La evolución de la equidad educativa ha sido dinámica y no estática; siendo un elemento que ha está ligado siempre a las corrientes ideológicas que han predominado cada sociedad, e igualmente a estado asociada a la disponibilidad de recursos informativos que se han presentado en cada momento histórico (González Blanco, Oliveira & Longueira Matos, 2023).

Aunque garantizar por parte del estado español la escolarización del colectivo de alumnado inmigrante en el sistema educativo, no implica que se pueda llevar a cabo una plena inserción e integración en la institución educativa. En ello influyen varios factores, tales como las medidas adoptadas para favorecer la equidad de una enseñanza igualitaria y la prolongación de los estudios y formación académica.

Además de programas establecidos hacia la atención del alumnado inmigrante y el apoyo a sus familias con el fin de amparar su integración y participación en las entidades educativas, existen una serie de medidas organizativas y curriculares referentes a la presencia de dicho colectivo escolarizado en los centros educativos españoles.

Un sencillo apoyo lingüístico y cultural en los centros con alumnado inmigrante, no es proporcional para que puedan llegar a lograr un progreso académico adquiriendo la lengua y por ende integrándose en la comunidad educativa. Por este motivo, se desarrollaron las medidas organizativas y curriculares para impulsar la inclusión en una educación con carácter intercultural.

Gran parte de los estudios sobre el elemento que constituye el uso de la lengua del país receptor para el colectivo migrantes, se ha investigado tanto desde la perspectiva económica, como desde la perspectiva educativa. La lengua, no obstante, en palabras de Alonso & Gutiérrez (2010), *“es un recurso que tiene valor en ámbitos que exceden al del logro económico”* (p. 26).

De modo, que el conocimiento y el uso de la lengua de la sociedad de acogida, juega un pilar fundamental en el proceso migratorio. Lo juega en la magnitud de la manifestación de las personas inmigrantes en la sociedad receptora, considerándose la lengua el vínculo comunicativo entre las personas de distinto origen étnico; siendo asimismo el componente vital para la equidad de oportunidades en su proceso migratorio y de integración, y la pieza esencial para la consciencia de normas y conocimientos propios de la comunidad de acogida.

En las comunidades caracterizadas por hablantes multilingües, pasan de utilizar una lengua o variedad de lenguas a otra. El hecho de seleccionar una lengua u otro, no es algo que escojan de modo arbitrario; para optar por un idioma u otro, los individuos inmigrantes desarrollan lo que se denomina actos de identidad, optando por los conjuntos con los que se sienten identificados lingüísticamente (Reyes, 2022).

1.2. Análisis y conclusión: La integración del alumnado extranjero en el sistema educativo

En la siguiente tabla sintetizaremos las características de cada uno de las participantes, en donde se les han asignado las siglas “A” a las chicas caso de este estudio, para guardar el anonimato de todas los participantes.

A1	Alumna de 17 años, lugar de origen Bni Melal, lugar de residencia San Fernando. Cursa 1 Bachiller, en el Instituto de Educación Secundaria Isla de León. Tiene dos hermanos.
A2	Alumna de 18 años, lugar de origen Bni Melal, lugar de residencia San Fernando. Cursa 2 Bachiller, en el Instituto de Educación Secundaria Salinas. Tiene dos hermanos.
A3	Alumna de 17 años, lugar de origen Tánger, lugar de residencia San Fernando. Cursa 1 Bachiller, en el Instituto de Educación Secundaria Isla de León. Tiene un hermano.
A4	Alumna de 17 años, lugar de origen Bni Melal, lugar de residencia San Fernando. Cursa 3 de la E.S.O., en el Instituto de Educación Secundaria Botánico. Tiene dos hermanos.
A5	Alumna de 16 años, lugar de origen Fqui Bensalah, lugar de residencia San Fernando. Cursa 3 de la E.S.O., en el Instituto de Educación Secundaria San José. Tiene dos hermanos.

A continuación, analizaremos distintas cuestiones para conocer si se produce una integración real de las alumnas marroquíes en el sistema educativo, que se investigan en este estudio. Con respecto a la cuestión de si les gusta ir al instituto, todas excepto una, han respondido afirmativamente, tal como ha manifestado por ejemplo A1: “Si mucho, para liarla (se ríe). No hombre, así aprendes ¿no?”.

La única que ha señalado que no le gusta ha sido la A3, al sostener que “no, no me gusta. Porque es como ir y volver, porque no se hace nada. No hago ni exámenes ni nada, solo me quedo sentada en clase y ya está, excepto algunos días, en los cuales en algunas horas estudio con una profesora que se encarga de enseñarme español. Pero todos los demás día, no”.

En el caso de la alumna 3, el malestar que plantea está intrínsecamente vinculado a la carencia que posee sobre el dominio del idioma. Siendo el idioma, un factor imprescindible sobre el cual giran todas las categorías de análisis, y por ende, vamos a ir corroborando como es un elemento crucial en el proceso de integración.

Para averiguar si realmente están integradas las alumnas que estamos estudiando en esta investigación, debemos conocer previamente si se sienten apoyadas e integradas en la clase.

Todas las alumnas entrevistadas, excepto A3, expusieron que se sentían a gusto con el resto de sus compañeros/as:

- “Si, si” (A5).
- “Si, si, si, muchísimo” (A1).

- “No, para nada, nada. Ya te he dicho, ellos te consideran como mm... como si a mí me faltara algo comparada con ellos. Y a mí no me gustan las personas aquí, por eso no hablo con ellos mucho, quitando cuando surge alguna situación en la que les tengo que preguntar algo o tenemos que hablar de algo” (A3).

Pero si indagamos más en el tema, y les reformulamos la pregunta de otra manera a las alumnas que han afirmado que se siente totalmente agusto con el resto de sus compañeros/as, comienzan a salir a la luz situaciones en las que no se sentían agusto y por ende, integradas con el alumnado.

- “Bien, en plan, tengo muy buena relación (...). Mm... no, bueno un poco. Cuando hubo lo del terrorismo en París, empezaron a decir, mm... tú no tienes que venir al colegio porque vas a poner una bomba en el instituto. Eso se lo decían a un montón de gente. Al principio me molestaba pero ya como que te terminas acostumbrando” (A2).
- “Te hacen bullying, un montón de cosas. Pero vamos, cuando vas creciendo vas sabiendo cómo comportar con ellos, ¿sabes? entonces... ya ahora no, súper bien me llevo con ellos” (A1).
- “Bien, hay algunos que... algunas veces se pasan en plan... En plan que me dicen mora de mierda y to’. En plan que me insultan vaya” (A5).

En base a sus contestaciones, vemos que no se produce una total integración de las alumnas marroquíes en relación con sus compañeros, como han afirmado tener al comienzo de esta categoría.

Al preguntar a las entrevistadas la realidad dentro del centro educativo, para conocer cómo se trabaja realmente la interculturalidad, es decir, si los docentes integran o hacen hincapié en relación a informaciones sobre su cultura de origen en las distintas materias que conforman el proceso de enseñanza-aprendizaje, algunas de ellas refirieron realidades muy semejantes:

- “A veces en historia, cuando hemos dado nuestro tema, nuestro tema en plan...el tema marroquí..., ¿me entiendes no? Pues eso sí, claro” (A4)
- “Te enseñan... hombre como esos temas de Egipto y esas culturas... es decir... ¿me entiendes? Algunos temas que son parecidas con las nuestras (A1).
- “Mm...Por ejemplo en historia de España cuando hablan de Granada, las mezquitas, la Alhambra todas esas cosas te comentan sobre tu cultura, ¿sabes?”

Te hablan sobre la cultura o en lengua, de que se cambió el dialecto del Al Ándalus y que nosotros, en plan de que admiten de que los árabes le hemos dado mucha mm... que hemos influido mucho en Andalucía ¿sabes? Porque ha cambiado muchas cosas aquí, con el paso de los años” (A2).

Podemos apreciar como las alumnas tiene una confusión entre lo que consideran incluir aspectos culturales en el aula y en el centro, con lo que viene incluido en el contenido académico.

Al preguntarle a esta última alumna si cree que de ese modo se está haciendo una integración de cosas de su cultura en clase, responde afirmativamente. Acto seguido, recuerda una experiencia que tuvo en la E.S.O., en relación con una actividad cultural:

“Hicimos mm... como un banquete, cada grupo de cinco compañeros, teníamos que hacer una comida de cada país. Y se hizo una de cada país pero, mm... a ver, se hizo también la de Marruecos pero a mí por ejemplo no me tocó. Me tocó hacer la de Rumania. Y para mi hubiera sido mejor hacer la de Marruecos, pero se dio a cada uno de un país y ya está” (A2).

Tal como relata la alumna 2, era una ocasión ejemplar para que la alumna acercase y presentase su cultura a sus demás compañeras y compañeros, y hacerla partícipe directo de la diversidad cultural dada en el aula. Este hecho concreto, volverá a ser puntualizado por su madre más adelante, en el análisis de esta categoría.

Todas las entrevistadas respondieron de manera homogénea a este punto, menos la menor A3, que ha negado cualquier aspecto intercultural por parte del centro académico en el que está cursando:

“La verdad es que no hacen nada para que una se sienta relacionada con ellos. Bueno en el patio del recreo, hay un tablón en donde ponen hola en árabe y en todos los idiomas, pero ya está. Pero algo más, no, nunca han hecho”.

Tras insistir si había algún docente que hubiese hecho hincapié en algún momento del curso académico sobre algo relacionado con la cultura de la menor, añadió puntualizando que:

“No, nunca. Bueno, el profesor que te dije que me da apoyo, si a veces habla de Marruecos y cosas culturales entre Marruecos y España. Pero ya los demás, no nunca”.

Es importante recalcar como se refleja en sus contestaciones las demás exceptuando la menor A3, que el sistema educativo de sus respectivos centros no integra aspectos de sus tradiciones o costumbres, a menos en el caso en el que salga a mención el tema de su cultura u origen cuando se trata únicamente un contenido académico en el cual es inevitable no mencionarlo. Nos parece un elemento imprescindible el analizar este dato con detenimiento, pues parece ser que las niñas confunden lo que es el contenido que se debe de dar en las clases como es la historia de Al-Ándalus en el cual es imposible no mencionar su etnia, con lo que de verdad conlleva la integración y la interculturalidad enfocada por parte de los docentes, del equipo directivo y educativo en general.

El centro educativo, fomentando esta manera de actuar, se aparta totalmente del proceso que conlleva el desarrollo de la interculturalidad dentro del centro, sino que por lo contrario deben inculcar inconscientemente en todos los diversos menores desde edades muy tempranas, el sentimiento de empatía para erradicar todo suceso que tenga por carácter la desigualdad o injusticia para los alumnos inmigrantes, de manera que todo autóctono coexista y pueda ponerse en el lugar del niño procedente de otro país.

Por lo tanto, la interculturalidad no es solo una mera palabra que queda bonita en una programación, sino que todo instituto la debe tener presente en su día a día, constituyendo actos en los que se acoja la variedad multicultural estudiantil que diariamente transita en las aulas. Tras conocer las experiencias transmitidas, como queda reflejado en las declaraciones de las menores marroquíes, no se trabaja en interculturalidad en los distintos centros educativos en los que se encuentran a menos que se haga alusión sobre ello algún día en concreto, siendo una clara carencia que tienen dichos centros en las metodologías y procesos que supone tanto la integración como la educación intercultural.

2. REFERENCIAS

Alonso, J.A. & Gutiérrez, R. (2010). Lengua y emigración: España y el español en las migraciones internacionales. En J.L. García, J.A. Alonso y J.C. Jiménez (Dir.),

El español, lengua global. La economía (75-112). Instituto Cervantes/Español Santillana. https://cvc.cervantes.es/lengua/espanol_economia/

Fernández López, M.C. (2022). Integración de la población inmigrante en el contexto escolar: recursos para el aula. *Desafíos y retos de la educación en tiempos de pandemia: Aproximaciones educativas desde la ética, la lingüística y la literatura*, 323, 13.

González Blanco, , M., Oliveira Oliveira, , M. E., & Longueira Matos, , S. (2022). Migración, competencia digital y retos educativos. *Revista Internacional De Comunicación Y Desarrollo* (RICD), 4(17). <https://doi.org/10.15304/ricd.4.17.8756>

González Falcón, I. (2007). La participación de las familias inmigrantes en la escuela: necesidades de orientación y formación. XXI: *Revista de educación*, 155-169. <http://hdl.handle.net/11162/23632>

Montesdeoca Navas, C., Purcachi Aguaguiña, L.(2022). "La interculturalidad en el ámbito educativo, un estudio de su evolución y desarrollo actual". *Roca. Revista Científico Educacional De La Provincia Granma*. 18, 62-78. <https://revistas.udg.co.cu/index.php/roca/article/view/2857/5810>

Reyes, C. (2022). Más allá de los límites escolares: aprendizajes lingüísticos del alumnado de origen inmigrante. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 15(2), e1127-e1127. <https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.1127>

LAS SITUACIONES DE APRENDIZAJE CON TECNOLOGÍA COMO ESTRATEGIA PARA EL DESARROLLO DE PRÁCTICAS EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO

Manuela Raposo-Rivas

Universidade de Vigo

Olalla García-Fuentes

Universidade de Vigo

Violeta Cebrián Robles

Universidad de Extremadura

1. INTRODUCCIÓN

La formación inicial del profesorado del Grado de Educación Primaria ha sufrido diversas modificaciones en los últimos años. Estas variaciones han afectado a la duración, a la finalidad e incluso, a los contenidos de los planes de estudio. Del mismo modo, la formación específica relacionada con las competencias digitales de los futuros docentes no ha quedado al margen de estos cambios.

En el caso de la Universidad de Vigo, ubicada en la Comunidad Autónoma de Galicia (España) la materia de Nuevas Tecnologías aplicadas a la Educación, aparece en el año 2000 por primera vez en el plan de estudios de los futuros docentes, donde se establecía un mayor número de créditos teóricos que prácticos.

La adaptación de las titulaciones al Espacio Europeo de Educación Superior (plan Bolonia de 2010) junto con la aparición y mayor accesibilidad a diversos recursos tecnológicos, y la experiencia acumulada, ha supuesto un gran paso hacia una mayor formación práctica. En el caso de la citada universidad, dicha formación se apoyó, principalmente, en una guía de aprendizaje (Sarceda y Raposo-Rivas, 2008) y en el uso de nuevos recursos y metodologías como el portafolio electrónico, las rúbricas, o en el aprendizaje a través de la experimentación a partir de proyectos de trabajo (Martínez-Figueira et al., 2013).

El objetivo principal de la materia gira en torno al desarrollo integral del futuro profesorado en formación desde una perspectiva basada en el aprendizaje autónomo, al mismo tiempo que se abordan competencias genéricas como el trabajo en grupo y la expresión oral, y otros más específicos relacionados con la competencia digital (Martínez-Figueira et al., 2013). Así, el rol del profesorado de la materia básicamente

es orientar y dirigir la actividad, fomentando que el alumnado investigue y realice un aprendizaje autónomo basado en el desarrollo de competencias.

Esta materia desempeña un papel central en la formación de los futuros docentes debido a su naturaleza instrumental y formativa. Instrumental, pues se enfoca en el desarrollo de las habilidades necesarias para utilizar las tecnologías como herramientas en la búsqueda, tratamiento, organización y representación de información. Formativa, pues proporciona una visión de cómo enseñar y aprender en la escuela en el contexto de la sociedad de la información y el conocimiento, ofreciendo la oportunidad de conocer, analizar y valorar el papel del profesorado, alumnado y otros elementos involucrados en el proceso educativo cuando se integran recursos tecnológicos y digitales.

En la actualidad, el Real Decreto 157/2022, del 1 de marzo, establece la ordenación de las enseñanzas mínimas de la etapa de Educación Primaria (6-12 años). En el artículo 2 de dicho decreto, se definen las situaciones de aprendizaje como esas situaciones y actividades que implican la puesta en marcha por parte del alumnado de actuaciones que contribuyen al desarrollo y adquisición de las competencias clave y específicas.

Además, estas situaciones de aprendizaje, tal como se indica en el Anexo III del Real Decreto 157/2022, permiten integrar los elementos curriculares de las diferentes áreas mediante tareas significativas; posibilitan la articulación coherente y eficaz de diversos conocimientos; concretan y evalúan las experiencias de aprendizaje. Del mismo modo, deben estar compuestas por tareas de creciente complejidad y constituyen un componente vinculado con los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA, en adelante), fomentando así procesos pedagógicos flexibles y accesibles que se adapten a las características y ritmos de aprendizaje del alumnado (CAST, 2018).

Bajo estas premisas, el trabajo que aquí se presenta ejemplifica de manera detallada y específica, el desarrollo de prácticas educativas en la materia de Nuevas Tecnologías en la Educación, atendiendo a los requisitos del plan de estudios del grado en Educación Primaria, y sobre todo, teniendo en cuenta el entorno real en el que el futuro profesorado desarrollará su práctica profesional, para favorecer así, el desarrollo de la competencia digital.

2. LAS SITUACIONES DE APRENDIZAJE CON TECNOLOGÍA

Teniendo en cuenta las premisas del apartado anterior, las prácticas desarrolladas en Nuevas Tecnologías aplicadas a la Educación Primaria se concretan en un proyecto de trabajo que versa sobre el diseño y la realización de un Recurso Educativo Abierto (REA). Estos recursos pueden ser entendidos como un material didáctico o educativo que se encuentra en dominio público o que posee una licencia de propiedad intelectual que permite su uso, adaptación y redistribución de forma gratuita (UNESCO, 2012).

Atendiendo a Gallego-Arrufat y Cebrián-Robles (2020) se caracterizan por ser accesibles, pudiendo ser utilizados siguiendo las premisas de las 4R: Revisar, Remezclar, Reutilizar y Redistribuir. Además, acostumbran a ser recursos digitales y multimedia, adoptando formatos finales tales como cursos, programas curriculares, guías, libros de texto, materiales multimedia interactivos, softwares, páginas web... Con esta propuesta se pretende responder a cuatro grandes objetivos:

- Avanzar en el desarrollo de la competencia digital docente y en la alfabetización tecnológica.
- Conocer, utilizar y crear diversos recursos didácticos con base tecnológica o digital adaptados a las características del alumnado y a los contenidos de aprendizaje.
- Elaborar propuestas didácticas de integración curricular o planes de educación digital en contextos específicos, cumpliendo los principios establecidos en el DUA.
- Analizar y reflexionar de forma crítica sobre los hábitos y valores que transmiten las tecnologías y el impacto que producen en la infancia.

Para alcanzar estos objetivos se propone un proceso de trabajo en el que se distinguen cinco grandes fases: conocer, decidir, crear, reflexionar e integrar.

1º Fase: Conocer

La primera etapa de las prácticas se centra en revisar recursos y materiales existentes, concretamente los REA. En la siguiente tabla se recogen algunos de los repositorios más destacados.

Tabla 1

Lista de repositorios

Nombre	Url
Agrega 2	http://agrega.educacion.es/visualizadorcontenidos2/Portada/Portada.do?jsessionid=F4302B48DA51D52B78547FB553085EA8
Educamurcia	http://www.educarm.es/recursos-primaria
Espazo Abalar Xunta de Galicia	https://www.edu.xunta.es/espazoAbalar/es/espazos/recursos
PROCOMUN	https://procomun.intef.es/
Recursos educativos (INTEF)	https://intef.es/recursos-educativos/
Rincones didácticos	https://rincones.educarex.es/

2º Fase: Decidir

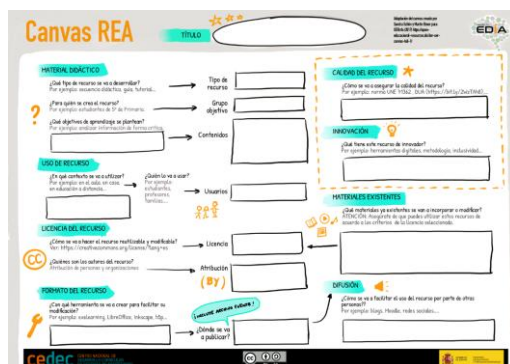
Esta segunda fase tiene como finalidad la toma de decisiones sobre la temática del proyecto de trabajo y la realización de la planificación inicial de la situación de aprendizaje o del plan de educación digital por parte del alumnado.

Es importante recordar que la creación de un REA lleva implícitos algunos aspectos relacionados no solo con la creación, si no también con las licencias de uso que le otorgamos a dichas creaciones y que permitirán a otras personas su uso y adaptación.

En la Figura 1 se recoge la propuesta presentada por el Centro Nacional de Desarrollo Curricular en sistemas no propietarios (CEDEC), que puede ayudar a la planificación inicial siguiendo los apartados que lo componen: título y tipo de REA, contexto y uso, formato y licencia, calidad e innovación, y otros materiales existentes.

Figura 1

Canvas de REA que ayuda a planificar



Nota. Extraído de CEDEC. <https://cedec.intef.es/canvas-para-crear-recursos-educativos-abiertos/>

3º Fase: Crear

Esta fase se centra en la creación del REA a través de diferentes aplicaciones. El artefacto final construido debe integrar una serie de recursos y actividades de manera relacionada y lógica, tal como se ejemplifica en la Tabla 2.

Tabla 2

Ejemplificación de recursos y actividades que componen el REA

Tipo	Recurso/actividad	Ejemplo
Auditivo visual	o Podcast, infografía, mapa mental, comic, fotografía	Un podcast sobre los tipos de células del cuerpo humano
Audiovisual	Vídeo o animación. Puede ser divulgativo, de concienciación, explicativos, interactivo...Es importante que presente subtítulos.	Un vídeo de concienciación sobre como repercuten los malos hábitos alimenticios sobre las células
Actividades interactivas	Deben provocar en el alumnado diferentes habilidades cognitivas (señalar, identificar, evaluar, crear...)	Un cuento interactivos que para que avance la historia en necesario responder preguntas relacionadas con las células
Propuesta STEAM	Robótica, E-textiles o paper circuit	Construir un célula con paper circuits y simular los impulsos eléctricos que las caracterizan
Metodología activa	Webquest, Caza del Tesoro, Gamificación, Escape Room...	Un webquest sobre los tipo de células y sus funciones
Recurso textual	Póster, díptico, periódico...	Construís un cómic en el que las protagonistas sean las células del cuerpo humano
Licencia Creative Commons	Incluir una licencia Creative Commons en los productos creado	

4º Fase: Reflexionar

Esta etapa se centra en la reflexión en torno a los principios y pautas establecidos en el DUA. A continuación, se ejemplifican tres grandes niveles a tener en cuenta, que están basados en la “Guía para la creación de materiales educativos digitales y accesibles” del proyecto CREA.

- Nivel I: Proporcionar múltiples niveles de representación: ofrecer opciones para la personalización de la información; ofrecer alternativas auditivas y

audiovisuales; clarificar el lenguaje y los símbolos; guiar el procesamiento de la información, etc.

- Nivel II: Proporcionar múltiples formas de acción y expresión: variar los métodos para la respuesta y la navegación, optimizar el acceso a las herramientas y tecnologías de apoyo, etc.
- Nivel III: Proporcionar múltiples opciones de implicación: optimizar la elección individual y autónoma, minimizar la sensación de inseguridad o las distracciones, utilizar el feedback, desarrollar la autoevaluación, etc.

5º Fase: Integrar

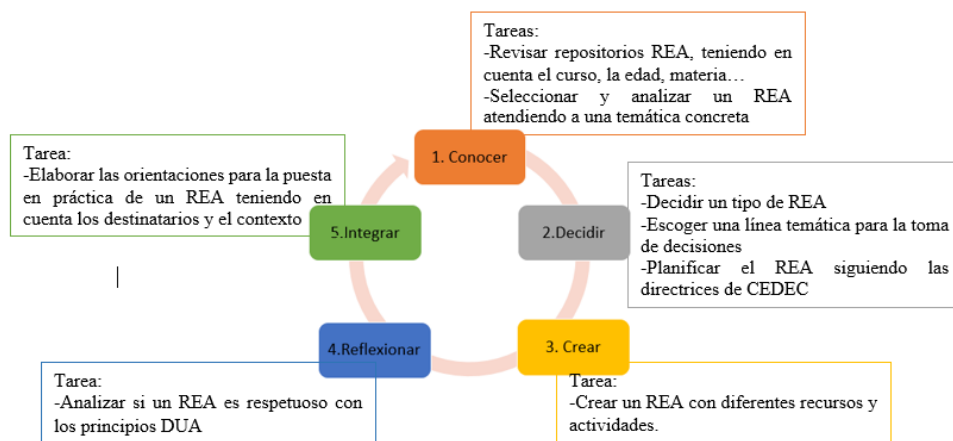
Esta última fase se centra en elaborar las directrices para la puesta en práctica del REA construido. En este sentido, es importante tener en cuenta aspectos como: si la portada del REA contiene título, autoría, licencia y fecha; si existe una justificación y fundamentación curricular del tema elegido; si se presenta una síntesis de la programación didáctica en la que se inserta el REA, es decir, de los objetivos que responde, los contenidos abordados, las orientaciones metodológicas y la evaluación a tener en cuenta.

3. CONCLUSIONES

Para terminar, es importante resaltar que con las diferentes fases que se recogen en esta propuesta de prácticas de Nuevas Tecnologías, se pretende asegurar y favorecer el desarrollo de la competencia digital en la formación inicial del futuro profesorado, de una manera en la que el proceso siempre sea continuo y esté relacionado. En la Figura 2 se recoge un diagrama en el que se presentan las cinco fases propuestas junto con la actividad central de cada una de las fases.

Figura 2

Diagrama del proceso de trabajo



Por último, es importante resaltar que con esta propuesta se apuesta por un rol activo del alumnado en la búsqueda, selección, análisis y reflexión de REA, así como en el uso, diseño y creación de recursos digitales abiertos fundamentados en una propuesta curricular sólida y articulada en relación con su futuro laboral.

4. REFERENCIAS

CAST (2018). Universal Design for Learning Guidelines. Wake- field, MA, EEUU: CAST. Recuperado de: <http://udlguidelines.cast.org/>. Versión traducida al español. Recuperado de: http://www.educadua.es/doc/dua/dua_pautas_esquema_resumen.pdf

Decreto 155/2022, do 15 de setembro, polo que se establecen a ordenación e o currículo da educación primaria na Comunidade Autónoma de Galicia, DOG nº 183 de 26/9/2022, https://www.edu.xunta.gal/axudaplicacion/files/proens/Curri_Primary_D155.2022.pdf.

Gallego-Arrufat, M.J. & Cebrián-Robles, V. (2020). Uso, adaptación, y distribución de recursos educativos abiertos multimedia en educación. En Raposo-Rivas, M. e Cebrián-de-la-Serna, M. (coords.). *Tecnologías para la formación de educadores en la sociedad del conocimiento*. Madrid: Pirámide. 81-96.

Martínez-Figueira, M.E.; Raposo-Rivas, M. e Doval, M.I. (2013). De las prácticas dirigidas al aprendizaje basado en proyectos. *Xornada Innovación Educativa. XIE'13*. Universidade de Vigo.

Moursund, D. (1999). Project Based Learning Using Information Technology, *Learning & Leading with Technology*, 27 (1), 1-12.

Sarceda, M.C. e Raposo-Rivas, M. (2008). Fomentando el trabajo autónomo del alumnado: un ejemplo de guía de aprendizaje para las prácticas de nuevas tecnologías. In: X.M. Cid (coord.). *Tomando altura no Espazo Europeo: intercambio de experiencias innovadoras na Facultade de Ciencias da Educación*. Tórculo, 149-162.

Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. BOE» núm. 52, de 02/03/2022
<https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2022-3296>

UNESCO (2012). *Declaración de París sobre los REA. Congreso mundial sobre los recursos educativos abiertos (REA)*. UNESCO, París, 20-22 de junio de 2012. Recuperado de <http://sl.ugr.es/0avR>

ESTILO DE RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS EN ADOLESCENTES TUTELADOS

Clara Isabel Fernández-Rodicio

Universidad de Vigo

Carlos Ferreira Pérez

Aldeas Infantiles

1. INTRODUCCIÓN

La forma de actuar de las personas a la hora de resolver los conflictos, va influir en el tipo de comportamiento en función de si son hombres o mujeres, las conductas ante un conflicto pueden diferir por el hecho de la presencia o no presencia del otro sexo, activándose o desactivándose algunos roles y estereotipos de género (James y Owens, 2004). Chicas y chicos muestran, desde antes de la adolescencia, diferentes estrategias para solucionar esas situaciones (Maccoby, 2003). Estas diferencias se han asociado a una cultura que ha asignado y transmitido a cada sexo ciertos roles de socialización (Camps, 2019). De esta manera, chicas y chicos mostrarían una tendencia hacia estilos de resolución de conflictos que se adapten a esas expectativas de género.

La resolución de conflictos ha sido definida como el conjunto de habilidades y técnicas que permiten explotar el potencial de oportunidades benéficas inherentes al mismo conflicto (Díaz, 2007). Entendemos por conflicto un suceso interpersonal “que implica una oposición más o menos abierta en términos de desacuerdos o discusiones sobre comportamientos, valores o puntos de vista” (Rodrigo et al., 2021, p. 348). La competencia para la resolución pacífica de conflictos se enmarca en la inteligencia emocional (Villamediana, 2015) y de modo especial en la capacidad empática, entendida como una “reacción emocional elicitada y congruente con el estado emocional del otro; es decir, sentir lo que siente el otro” (Garaigordobil y Maganto, 2011, p. 256). Los resultados del estudio de Garaigordobil (2012) muestran que las mujeres obtienen puntuaciones significativamente más altas para en la resolución cooperativa de conflictos y para los hombres en la resolución agresiva de conflictos. Los coeficientes de Pearson confirmaron que los adolescentes de ambos sexos que usaban un estilo cooperativo de resolución de conflictos también tenían un alto concepto de sí mismos, muchas cogniciones positivas y empatía hacia las víctimas de violencia.

1.1. Objetivo General.

Analizar los diferentes estilos de resolución de conflictos presentes en adolescentes de centros de protección en el sur de Galicia (provincias de Ourense y Pontevedra) y ver si existen diferencias a nivel de género y en los distintos grupos de edad.

1.2. Objetivo Específico.

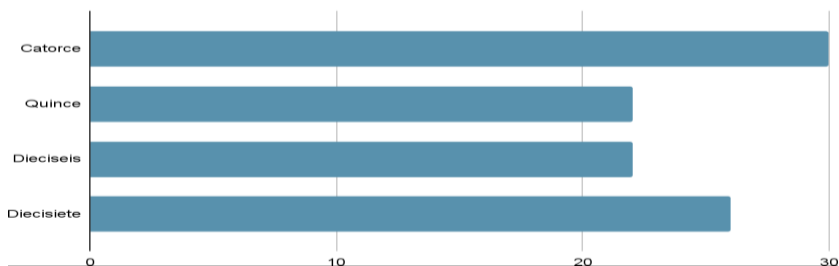
- Evaluar los diferentes estilos de resolución de conflictos de adolescentes tutelados.
- Analizar las diferencias que existen entre los estilos que utilizan los hombres de las mujeres.
- Analizar si existen diferencias en función de la edad de cada adolescente.

2.- METODOLOGÍA

En primer lugar, a partir del TKI (Thomas-Kilmann Conflict Mode Instrument 1974) validado en español, se llevó a cabo un proceso de adaptación del lenguaje para destinarlo al público adolescente. Esta nueva versión fue sometida a un nuevo proceso de validación. Posteriormente se envió una solicitud de cooperación a los centros educativos, junto con el cuestionario TKI y una explicación de los objetivos y metodología de aplicación del cuestionario. En aquellos centros que aceptaron, los cuestionarios fueron aplicados por los autores o, al menos, bajo su guía y control. La aplicación se realizó por grupos-clase, con una duración aproximada de 25 minutos.

Los adolescentes que participaron en este estudio tienen entre 14 y 17 años y conviven en diferentes centros de protección de las provincias de Ourense y Pontevedra. A continuación se muestran los gráficos de las variables existentes en el trabajo (edad y género). las personas participantes en mi trabajo de fin de grado corresponden a un 59% de mujeres (59), y un 41% de hombres (41).

Figura 2. *Edades de los participantes*



Fuente: elaboración propia.

Las edades están muy repartidas, ya que como se aprecia en el gráfico el 26% tienen 17 años (26), el 22% tienen 16 años (22), el 22% tienen 15 años (22) y el 30% tienen 14 años (30).

2.1.Participantes

Los adolescentes que contestaron a este cuestionario basado en el instrumento TKI (Thomas-Kilmann Conflict Mode Instrument 1974) adaptado y validado, son tanto hombres como mujeres en edades comprendidas entre 14 y 17 años, que viven en centros de protección. La finalidad de escoger a estas personas con estas características, es conseguir los datos más reales posibles, ayudando así al análisis y los resultados. Cada adolescente participante, además de las respuestas individuales al cuestionario, aportaron su género y edad como datos personales.

2.2.Instrumentos

1. Cuestionario adaptado TKI (Thomas-Kilmann Conflict Mode Instrument 1974). Es un instrumento que se fundamenta en dos dimensiones: de una parte, el grado de cooperación o satisfacción de intereses del otro; de otra parte, el grado de asertividad y satisfacción de los intereses propios. El TKI identifica las conductas de los adolescentes en situaciones de conflicto, valorando cinco estilos diferentes para la resolución de conflictos: competitivo, colaborador, negociador, evitador y conciliador.

2.3. Análisis de datos

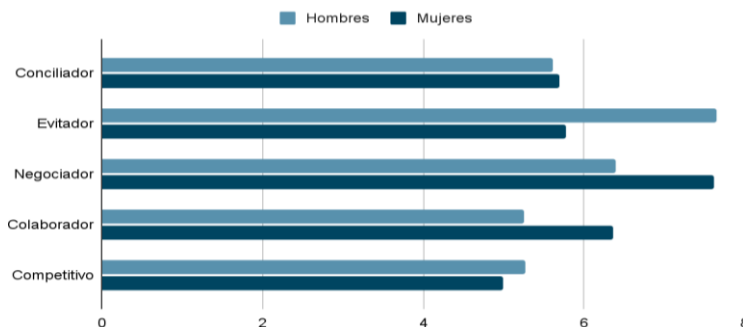
Para analizar los datos se utilizaron una serie de técnicas de estadística, las cuales fueron la media, desviación estándar y porcentajes. Los resultados de este análisis se dividen en función del género y de la edad de los adolescentes, para conocer si hay alguna diferencia de estilos de resolución de conflictos entre unos y otros.

3. RESULTADOS

En el presente estudio los resultados que se obtienen la media para cada uno de los cinco estilos de resolución de conflictos, diferenciando entre hombre y mujeres, y la edad de cada uno. En esta Figura 1 el número de adolescentes participantes, divididos por género y 4 edades diferentes. La cantidad de hombres participantes fue el 41% de la muestra y el 59% de mujeres, siendo la edad de 14 años en la que más participaron, un 13% hombres y un 17% mujeres.

Figura 1.

Media estándar para cada uno de los cinco estilos de resolución de conflictos en función de su género.



Fuente: elaboración propia.

Estilo conciliador. Recordando que las puntuaciones pueden ir de 0 a 12 puntos en función de cada estilo de resolución de conflictos, aquí podemos ver que entre hombres y mujeres las puntuaciones son muy similares. Los hombres tienen una puntuación de (5.62) y las mujeres de (5.7) lo cual nos indica que no existe una variación destacable entre ambos géneros.

Estilo evitador. Los resultados muestran unas diferencias bastante claras entre los chicos y chicas para este estilo de resolución de conflictos. La puntuación media para los chicos es de (7.65), mientras que para las chicas es de (5.77), lo que significa que ellos son, en general, más evitadores.

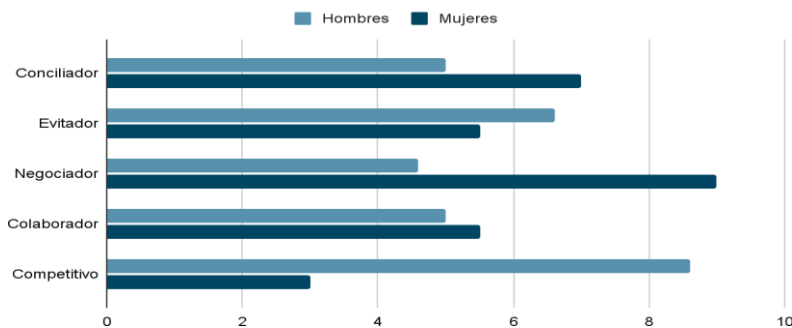
Estilo negociador. Los resultados muestran unas diferencias muy marcadas entre los chicos y las chicas, ya que la puntuación media para ellos es de (6.4) mientras que para ellas es de (7.62). Lo cual implica que ellas utilizan mucho más el estilo negociador que ellos.

Estilo colaborador. Los resultados muestran unas diferencias entre los chicos y chicas para este estilo de resolución de conflictos. La puntuación media para los chicos es de (5.25), mientras que para las chicas es de (6.37), lo que significa que ellas son, en general, más colaboradoras.

Estilo competitivo. Aquí podemos ver que entre hombres y mujeres las puntuaciones son muy similares, los hombres tienen una puntuación de (5.27) y las mujeres de (5) lo cual nos indica que no existe una variación suficientemente reseñable entre ambos géneros, por lo tanto el estilo competitivo es muy similar en ellos.

Figura 2.

Media estándar para cada uno de los cinco estilos de resolución de conflictos en función de su género y edad 14 años



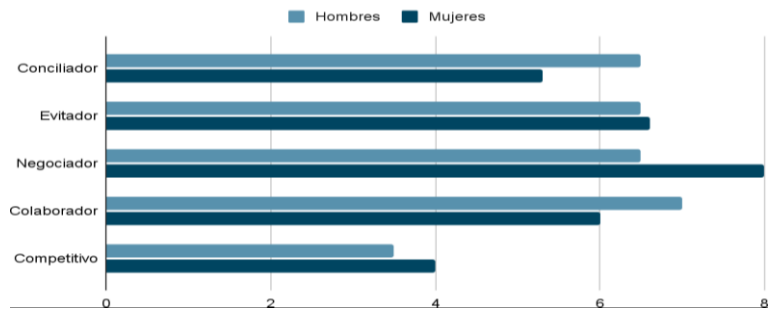
Fuente: elaboración propia.

De los resultados recogidos de los adolescentes de 14 años, podemos destacar grandes diferencias en el estilo negociador y competitivo, ya que las diferencias son de hasta 5 puntos, siendo las mujeres mucho más negociadoras que los chicos ya que

ellos son mucho más competitivos. Teniendo en cuenta que las puntuaciones son de 0 a 12, la mayoría de los estilos se encuentran en la mitad en torno a 6 puntos, por destacar alguno a los 14 años de edad, hombres y mujeres utilizan más el negociador (6,8) que el resto de estilos, y el que menos utilizan sería el colaborador (5,25).

Figura 3.

Media estándar para cada uno de los cinco estilos de resolución de conflictos en función de su género y la edad 15 años

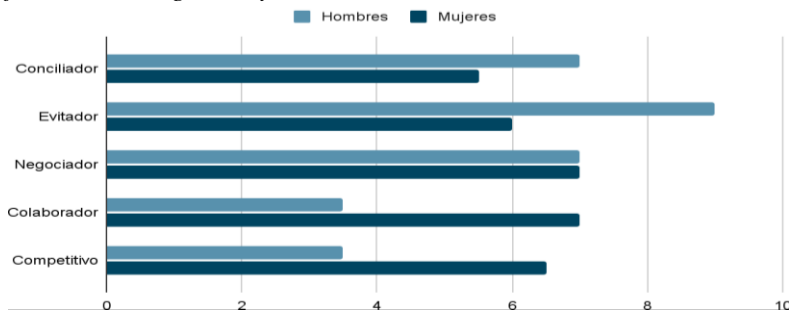


Fuente: elaboración propia.

En esta tabla de 15 años de edad podemos ver diferencias muy marcadas en el estilo negociador, ya que las mujeres superan a los hombres en un punto y medio. A esta edad se pueden ver mucho más marcadas las diferencias, los adolescentes utilizan más el estilo negociador (7,25) y a su vez, el que menos utilizan con casi 4 puntos de diferencia es el competitivo (3,75).

Figura 4.

Media estándar para cada uno de los cinco estilos de resolución de conflictos en función de su género y edad de 16 años

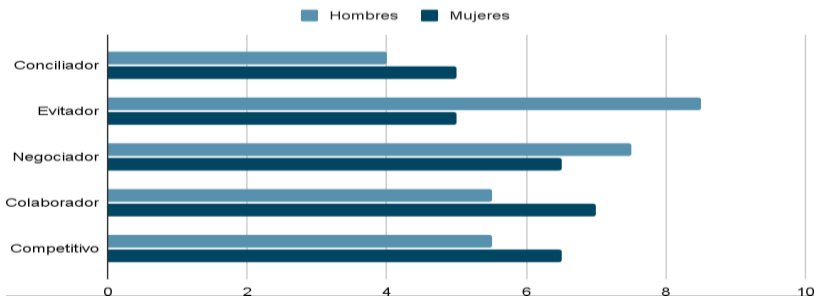


Fuente: elaboración propia.

A los 16 años los estilos de resolución de conflictos en esta edad están muy marcados y existe una gran diferencia entre chicos y chicas. Los hombres utilizan más el estilo conciliador y evitador por hasta casi 3 puntos de diferencia con respecto a las mujeres, .

Figura 5.

Media estándar para cada uno de los cinco estilos de resolución de conflictos en



función de su género y 17 años de edad.

Fuente: Elaboración propia

Como se venía viendo en los resultados anteriores, el estilo evitador continúa siendo mayor en los hombres que las mujeres en la edad de 17 años, con una diferencia de hasta 3 puntos. Y las mujeres continúan utilizando más que los hombres el estilo colaborador y competitivo, pero las diferencias son mucho menores entre unos y otros. Al contrario que en edades anteriores, el estilo menos utilizado entre los adolescentes de esta edad es el conciliador (4,5) y el más utilizado es el negociador (7), seguido muy de cerca del evitador (6,75).

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En resumen, los resultados obtenidos muestran que a los 14 años destacan claramente las mujeres utilizando el estilo negociador y los hombres el competitivo, sin embargo a los 15 años sigue habiendo diferencias en el estilo negociador, pero en el estilo competitivo las mujeres superan a los hombres esta vez. A los 16 años el estilo conciliador y evitador es el que más destaca en los hombres con respecto a las mujeres, y ellas destacan con respecto a ellos en el estilo colaborador y competitivo. Sin embargo, a los 17 años el estilo conciliador cambia de ser mayormente utilizado por los hombres como era a los 16 años, a pasar a ser utilizado mucho más por las

mujeres. Los resultados del estudio de el estilo negociador que define a los hombres es el estilo evitador y en las mujeres el estilo negociador. Estos resultados están en la línea del estudio realizado por Garaigordobil et al.(2012) muestran que las mujeres obtienen puntuaciones significativamente más altas para en la resolución cooperativa de conflictos. Dicho estudio fue realizado con una muestra de la población general y sería interesante realizar un estudio comparativo del estilo de resolución de conflictos de adolescentes de población general con los que se encuentran en situación de protección e incluso los que están cumpliendo medida judicial. Una de las limitaciones que tiene esta investigación es el tamaño muestral, siendo necesario ampliar la muestra para generalizar los resultados.

Los conflictos son inevitables en las actividades y relaciones humanas, por eso es tan importante conocer la manera que tienen los adolescentes en este caso de resolverlos para poder llevar a cabo programas de intervención educativa.

5. REFERENCIAS

- Camps Bansell, J., Selvam, R. M., & Sheymardanov, S. (2019). Resolución de conflictos en la adolescencia: aplicación de un cuestionario en centros escolares coeducativos y diferenciados por sexos en España. *Páginas de Educación*, 12(2), 1-22.
- Díaz-Pintos, G., & Fundación Europea Sociedad y Educación. (2007). Resolución de conflictos y educación. *Nuevos retos para convivir en las aulas: construyendo la escuela cívica*, 29-39.
- Garaigordobil, M. (2012). Resolución cooperativa de conflictos en la adolescencia: Relaciones con variables cognitivo-conductuales y predictoras. *Revista para el Estudio de la Educación y el Desarrollo*, 35:2, 151-165, DOI: 10.1174/021037012800217998
- Garaigordobil, M. y Maganto, C. (2011). Empatía y resolución de conflictos durante la infancia y la adolescencia: Empatía y resolución de conflictos durante la infancia y la adolescencia. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 43 (2), 255-266.
- James, V. H., y Owens, L. D. (2004). Peer Victimization and Conflict Resolution Among Adolescent Girls in a Single-sex South Australian School. *International Education Journal*, 5(1), 37-49.
- Maccoby, E. E. (2003). *The Two Sexes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Rodrigo, M. J., García, M., Máiquez, M. L., Rodríguez, B., & Padrón, I. (2008). Estrategias y metas en la resolución de conflictos cotidianos entre adolescentes, padres y madres. *Infancia y Aprendizaje*, 31(3), 347-362.

Villamediana, J., Donado, A., & Zerpa, C. E. (2015). Estilos de manejo de conflictos, inteligencia emocional y desarrollo moral. *Dimensión Empresarial*, 13(1), 73-94.

ANÁLISIS DE LOS PRINCIPIOS PEDAGÓGICOS QUE SUSTENTAN LOS PROCESOS DE TRANSICIÓN ENTRE LA ENSEÑANZA PRIMARIA Y LA SECUNDARIA OBLIGATORIA

Cateri Soler García

Universidad de Málaga

Antonio Nadal Masegosa

Universidad de Málaga

Marcos Alfonso Payá Gómez

Universidad de Málaga

Eugenia Fernández Martín

Universidad de Málaga

1. INTRODUCCIÓN

Este trabajo, es solo una parte del proyecto I+D+I del Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades denominado *Transición a la Secundaria Obligatoria. Impacto y Consecuencias pedagógicas* (PID2019-109994RA-100), que en esta ocasión pretende mostrar la relación entre los principios pedagógicos que sustentan los procesos de tránsito de la Educación Primaria a la Secundaria Obligatoria (ESO) y la acción que los posibilita.

Diversos estudios (Ashton, 2008; Calvo, A & Manteca, F., 2016; Chambers & Coffey, 2019; Gimeno Sacristán, 1998, 1996; González-Rodríguez et. al., 2019; Mackenzie, 2012; Monarca, H., Rappoport, S., & Fernández González, A., 2012; Monarca, H., & Rincón, J., 2010; Salvador, A. C., y Cayón, F. M., 2015) en diferentes contextos y países sobre los procesos de tránsito educativo entre la educación primaria y secundaria comparten la presencia de barreras y desafíos que en muchas ocasiones lo dificultan, lo que implica que a una parte del alumnado se le dificulte esta experiencia.

En esta experiencia de cambio que vive el alumnado pueden estar incidiendo diferentes factores o variables contextuales (familiares, centro educativo, social) y personales. Los procesos de tránsito son complejos y multidimensionales, donde intervienen la dimensión psicológica (desarrollo madurativo, social y de la personalidad, el bienestar, la identidad y autoestima del alumnado entre otros), la sociológica (clase social, género, grupos minoritarios, la raza, la etnia y el lugar de nacimiento), la pedagógica (currículum, profesorado y modelos educativos

innovadores), la organizativa (dirección, liderazgo, organización de tiempos y espacios) y la política (políticas educativas inclusivas y para la justicia social) (González-Rodríguez, D. et al., 2019; Hargreaves, 1996; Evangelou, M. et al., 2008; West, et. al., 2008; Benner, 2011). Ello requiere una forma de actuación coordinada y cooperativa entre los diversos componentes de la comunidad educativa y las administraciones implicadas para mejorar y facilitar la transición escolar.

Ejemplos concretos de algunas de estas variables que inciden en estos procesos puede ser que por norma general el alumnado del primer curso de la secundaria obligatoria son los más jóvenes del nuevo centro donde antes eran veteranos, en un momento en que las relaciones sociales son una referencia fundamental en la constitución de la identidad adolescente. En este sentido se ha comprobado que contar con compañeras y compañeros durante la transición alivia el estrés de tener que forjar nuevas relaciones.

Por otro lado, desde el punto de vista pedagógico, los estudios sobre la transición a la Educación Secundaria Obligatoria (Antúnez, 2005; Gimeno Sacristán, 1998; Monarca, et. al., 2012; Monarca & Rincón, 2010; Salvador & Cayón, 2015; Mackenzie, et. al., 2012) como otro de los desafíos a los que se enfrenta el alumnado en este proceso es la presión curricular en su incorporación a la nueva etapa. Otro elemento en este mismo sentido es que, debido al trabajo derivado al hogar (deberes), los alumnos han cambiado sus hábitos y tienen menos margen de “tiempo libre” del que tenían anteriormente. Un fenómeno, tal como lo conocemos, que corre el riesgo de perpetuar las desigualdades estructurales en la medida en que no todo el alumnado cuenta con las mismas posibilidades en su hogar para dar respuesta a este tipo de exigencias (Gimeno Sacristán, 1996).

Este tipo de discontinuidades son rupturas para las que el alumnado no está preparado y que suele experimentar en forma de sobresalto, inquietud y desconcierto, pudiendo afectar a la calidad de sus aprendizajes, sus relaciones sociales y sus expectativas personales, e incluso a los resultados educativos (Ashton, 2008; Chambers & Coffey, 2019) y trayectorias como la repetición de curso y/o al abandono escolar.

Según el último informe sobre el estado del sistema educativo (2022), en el curso 2015/2016 la tasa de repetición de los alumnos que no promocionó en alguno de los cuatro cursos de la educación secundaria obligatoria española es del 4,1% (5% en el primer año, 4,4% en el segundo año 3,8%, en el tercer año, 3,1% en el cuarto año).

Sorprendentemente, las tasas de repetición en primer curso de educación secundaria son las más altas de todas las comunidades y ciudades autónomas (con la única excepción de Cataluña). Una condición que refleja que la transición a la escuela secundaria a menudo se asocia con una disminución en el "rendimiento académico" del alumnado.

De igual forma, Mena Martínez, Fernández Enguita y Riviere Gómez (2010) señalan que abandono escolar es un proceso complejo que puede comenzar en la educación primaria y acentuarse a medida que el alumnado ingresa a la ESO. Una situación que debe llevarnos a cuestionar críticamente estos procesos de transición a la educación secundaria y su impacto en el aprendizaje de los estudiantes, así como en el bienestar social y emocional de los estudiantes en etapas sensibles de su desarrollo. Es importante reflexionar sobre estas discontinuidades para evitar caer en los relatos que eluden las cuestiones estructurales para culpar de sus “éxitos” y “fracasos” a individuos aislados.

La Ley Orgánica de Educación (LOMLOE, 3/2020, de 29 de diciembre) reconoce que los principios por los que se rige se sustentan en la Convención sobre los Derechos del Niño de Naciones Unidas (1989), la inclusión educativa y en el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA). Además, se explicita aquellos que deben regir la educación en los diferentes niveles: garantizar la comunicación, la competencia digital, la creatividad, el espíritu científico, la igualdad de género, la educación para la paz, el consumo responsable y el desarrollo sostenible, la educación para la salud, incluida la afectivo sexual, la autonomía, la reflexión, la colaboración, la promoción de alternativas metodológicas que posibiliten el aprendizaje del alumnado.

Por otro lado, concretamente en los procesos de tránsito de Educación Primaria a ESO, Chambers y Coffey (2019) proponen asociar los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (UDL) al desarrollo de programas de transición teniendo en cuenta los siguientes tres principios fundamentales: múltiples medios de participación, múltiples medios de representación de la información de los procesos de tránsito y múltiples medios de acción y expresión. Sin embargo, las investigaciones sobre los principios pedagógicos que deben sustentar los procesos de tránsito de Educación Primaria a Educación Secundaria Obligatoria son todavía escasos.

2. OBJETIVOS

2.1 Objetivos

Conocer cuáles son los principios pedagógicos y la relación entre estos y la acción que los posibilita dentro de los procesos de tránsito educativo de la educación primaria a la educación secundaria obligatoria.

2.2 Objetivos específicos

a. Conocer los principios pedagógicos que intervienen en los procesos de tránsito entre la Educación Primaria y la Educación Secundaria Obligatoria en España.

b. Conocer y analizar los principios pedagógicos que sustentan los procesos de tránsito de la Educación Primaria a la Educación Secundaria Obligatoria en 4 casos en Málaga

c. Identificar y analizar las posibles relaciones y dificultades que se dan entre los principios pedagógicos y las prácticas que los posibilitan.

3. METODOLOGÍA

El estudio de caso es el método de investigación más consistente con los objetivos de la investigación. En síntesis, el Estudio de Casos en el campo de la investigación educativa sugieren de la necesidad de profundizar en la comprensión de una realidad específica compleja, como ocurre con los fenómenos de transición educativa en el interior de los sistemas escolares, comprendiendo las múltiples perspectivas de los involucrados, descifrar la trama de los hechos ocurridos, considerar las complejidades de relaciones, significados y condiciones que inciden en la práctica educativa en las escuelas y, lo más importante, si los procesos de tránsito educativo cuentan con los principios pedagógicos necesarios, y la suficiencia en las acciones que lo posibiliten. En este sentido, es donde el estudio de caso resulta la opción metodológica más adecuada (Angulo & Redón, 2017; Simons, 2011; Stake, 1998, 2013; Taylor & Bogdan, 1986).

La investigación se realizó en 4 Centros Públicos de Educación Primaria (CEIP) y 4 centros Públicos de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) de la provincia de Málaga, España. Se utilizaron diversas estrategias de recogida de información propias de la investigación cualitativa, como entrevistas (alumnado, profesorado, orientadoras/es, integrantes de equipos directivos y familiares), grupos focales (alumnado y familia), observaciones en los centros educativos, fotografías y análisis de documentos de centros (8 proyectos educativos de centro, dos programas de

tránsito, documento de filosofía del proyecto de centro). Para el análisis de los resultados se ha realizado una triangulación de estrategias; en todo el proceso de análisis se ha utilizado el programa informático NVivo.

2.RESULTADOS Y CONCLUSIONES

Los centros que conforman los Estudios de Caso hacen referencia en sus proyectos educativos a principios pedagógicos conforme a la normativa establecida y que regularán los procesos de enseñanza aprendizaje en cada centro, por ejemplo, en el CEIP 2:

- Los derechos de la infancia como principios rectores del sistema educativo.
- La igualdad de género a través de la coeducación para fomentar la igualdad efectiva entre hombres y mujeres, la prevención de la violencia de género y el respeto por la diversidad afectivo sexual.
- La educación para el desarrollo sostenible, incorporando los conocimientos, capacidades y valores que necesitan todas las personas para vivir una vida fructífera, incluyendo la educación para la paz, la educación intercultural y la educación para la transición ecológica.
- El cambio o mundo digital. (p. 31)

En los Programas de Tránsito Específico de la Educación Primaria a Secundaria se establece el acompañamiento en este proceso como principio básico, sin embargo no se hacen explícitos los principios en los que se sustentan y sí los objetivos que se plantean, la planificación de actividades, que implican visitas del alumnado de ambos centros, actividades conjuntas a lo largo del año, encuentros con las familias, reuniones entre los equipos docentes de los centros de primaria y secundaria antes, durante y posterior al tránsito. Por ejemplo, los objetivos planteados por el CEIP 1, nos puede dar una idea de los principios en los que se sustenta el tránsito:

- Conocer los principales cambios evolutivos que el alumnado va a experimentar y sus posibles consecuencias
- Dotar de estrategias que generen autoconfianza y capacidad de resolución de conflictos o búsqueda de ayuda.
- Posibilitar el acceso al nuevo Centro educativo en el que van a continuar sus estudios y los cambios académicos y sociales que se van a producir.
- Intercambiar información y documentación general sobre el alumnado con el equipo docente del IES Vicente Espinel.

- Coordinación con el profesorado para favorecer la continuidad de los procesos de enseñanza, y los programas de aprendizaje del alumnado que presenta necesidades específicas de apoyo educativo.
- Compartir estrategias metodológicas y recursos didácticos. (p.10)

El profesorado del IES 4 sueña una escuela abierta al entorno a través del diálogo, que forme a las personas para que sean autónomas y competentes, una escuela multicultural, saludable psíquica y emocionalmente, abierta a la formación, inicial y permanente del profesorado, respetuosa con la cultura de la adolescencia y la juventud, que permite aprender a ser y a servir a la comunidad (Documento Filosofía Proyecto)

Podemos apreciar que cada centro recoge y en algunos casos lleva a la acción esos principios genéricos según su contexto específico y su idiosincrasia, como nos comenta un maestro del CEIP 3 “dentro de lo que es el tránsito, existen unos criterios generales que pueden depender un poco del funcionamiento de los centros y el que sea más operativo.” (Entrevista a maestro, CEIP3, diciembre de 2021) o hacen una interpretación propia de esos principios, que quizás diste mucho de estos. Por ejemplo en todos estos documentos se recoge el respeto a la diversidad, e incluso en alguno se hace referencia al DUA, sin embargo encontramos incoherencias en este sentido:

Maestro Sí, se suele necesitar aula específica. Es decir, si están muy afectados, cuando vemos que ellos lo que requieren es una intervención asistencial, cuando van al centro público X

Entrevistador: ¿Pero este es centro específico?

Maestro: Este es un centro específico, estos son los casos más graves ¿no? cuando hacen falta sesiones de fisioterapia o supervisión médica porque toman mucha medicación. Porque claro este tipo de problemas tiene mucha patología asociada. Lo de menos que tengan una crisis epiléptica ¿vale? pero hay algunos que tienen poca esperanza de vida. (Entrevista a maestro, CEIP3, diciembre de 2021)

Las entrevistas y grupos focales con el alumnado que ha transitado muestran cierta discrepancia entre la práctica y los principios pedagógicos que deben sustentar los procesos de cambio, y confirman discontinuidades y rupturas que revelan otros estudios como las asociadas al currículum, los deberes, la evaluación, el planteamiento del contenido y del profesorado que lo imparte:

Alumna: También para algunas personas la responsabilidad ha cambiado, porque antes no nos mandaban tantos deberes y ahora los mandan todos los días. A veces no, pero hay que estudiar, porque en el ... [CEIP 1] hacíamos muy pocos exámenes, por ejemplo, teníamos examen de inglés una vez al año o cosas así.

...

Alumno: Que los profesores en el colegio eran multiuso.

Entrevistadora: ¿Multiuso? ¿Eso qué significa?

Alumno: Por ejemplo, el profe [...] era nuestro tutor, nos daba Matemáticas, Naturales, Sociales, Lengua, un montón de cosas. La profe de inglés nos daba inglés y Música. Los profes eran multiusos y nos daban muchas asignaturas a la vez... Bueno, y aquí es como que cada cosa tiene su propio profesor. (Entrevista grupal alumnado 1ro ESO, 10 enero 2023, IES 1)

Podemos apreciar también discontinuidades en la metodología cuando el centro de primaria puede considerarse alternativo.

Alumna: Además, allí hacíamos proyectos directamente en la clase, con colores, plastilina, y los hacíamos directamente ahí en la clase.

Entrevistadora: ¿Lo hacían individual o en grupo?

Alumna: En grupo. Creo que en tercero o en cuarto, que nos grabó nuestro profe, hicimos también algo sobre la basura del planeta, y me gustó muchísimo. Entrevista grupal alumnado 1ro ESO, 10 de enero de 2023, IES 1)

Otras rupturas pueden darse en la organización de los espacios de enseñanza aprendizaje, en las relaciones sociales que se establecen, en las actividades que implican diversión, creatividad o aprendizaje a través del juego. No se encontraron referencias prácticas al principio de sostenibilidad y consumo responsable, a excepción de uno de los centros de primaria considerado ecoescuela. Todos los centros presentan proyectos asociados a la igualdad de género y a la educación para la paz. Luego, se aprecian diferencias en cuanto a las metodologías en dependencia no solo del nivel educativo sino del tipo de centro, es decir, entre uno considerado más tradicional y otro más alternativo.

Podemos concluir que todos los centros educativos incluyen en la documentación que los rigen los principios pedagógicos que sustentan los procesos de enseñanza y aprendizaje que recoge la normativa, por ejemplo, aquellos que hemos expuesto en un inicio que se recogen en la LOMLOE, sin embargo, no parecen plantearse explícitamente en los documentos referentes al tránsito, al que dedican predominantemente un espacio de diseño de cómo se llevará a cabo. En cuanto a la

relación entre estos principios pedagógicos y la acción que los posibilita durante los procesos de tránsito educativo de la educación primaria a la ESO están determinados en unos casos por las transformaciones que se producen de un nivel de enseñanza a otro y en otros casos está condicionado por los tipos de centros implicados en el tránsito, tradicional o alternativo.

3.REFERENCIAS

- Angulo Rasco, J. F., & Redon, S. (2017). *Investigación cualitativa en educación*. Miño y Dávila.
- Antúnez, S. (2005). El cuidado de los procesos de transición de primaria a secundaria: a modo de balance. *Aula de Innovación Educativa*, (142), 7-11.
- Ashton, R. (2008). Improving the transfer to secondary school: How every child's voice can matter. *Support for Learning*, 23, 176–182.
- Benner, A. D. (2011). The transition to high school: Current knowledge, future directions. *Educational Psychology Review*, 23, 299-328.
- Calvo, A & Manteca, F. (2016). Barreras y Ayudas Percibidas por los Estudiantes en la Transición entre la Educación Primaria y Secundaria. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2016, 14(1), 49-64. Doi: 10.15366/reice2016.14.1.003
- Chambers, D & Coffey, A (2019). Guidelines for designing middle- school transition using universal design for learning principles. *Improving Schools*, Vol. 22(1) 29–42. SAGE.
- Consejo Escolar del Estado (2022) Informe sobre el estado de la educación 2022. Curso 2020-2021. Secretaría de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades: Secretaria General Técnica.
- España. Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado 30 de diciembre de 2020, núm. 340, p. 122868- 122953.
- Evangelou, M., Taggart, B., Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., & Siraj-Blatchford, I. (2008). *What makes a successful transition from primary to secondary school?* Department for Children, Schools & Families Research Report No. DCSF-RR019. London: DCSF.
- Gimeno Sacristán, J. (1996). *La transición a la educación secundaria*. Morata.
- Gimeno Sacristán, J. (1998). La diversidad de la vida escolar y las transiciones. *Kikiriki. Cooperación educativa*, (48), 16-20.
- González-Rodríguez, D., Vieira, M. J. & Vidal, J. (2019). Variables que influyen en la transición de la Educación Primaria a la Educación Secundaria Obligatoria. Un modelo comprensivo. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 85- 108, 71 (2)

- Hargreaves, A. (1996). *Profesores y postmodernidad*. Morata.
- Mackenzie, E., McMaugh, A., & O'Sullivan, K. (2012). Perceptions of primary to secondary school transitions: Challenge or threat? *Issues in educational research*, 22(3), 298-314.
- Mena Martínez, I., Fernández Enguita, M. y Rivière Gómez, J. (2010). Desenganchados de la educación: procesos, experiencias, motivaciones y estrategias del abandono y del fracaso escolar. *Revista de Educación*, 365e, 119-145.
- Monarca, H., Rappoport, S., & Fernández González, A. (2012). Factores condicionantes de las trayectorias escolares en la transición entre enseñanza primaria y secundaria. *Revista española de orientación y psicopedagogía*.
- Monarca, H., & Rincón, J. (2010). Tránsito a la ESO, ¿continuidad o ruptura? *Cuadernos de pedagogía*, 401, 28-31.
- Salvador, A. C., y Cayón, F. M. (2015). Barreras y ayudas percibidas por los estudiantes en la transición entre la Educación Primaria y Secundaria. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 14 (1).
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: teoría y práctica*. Morata.
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Stake, R. E. (2013). Estudios de casos cualitativos. En N. K. Denzin y I. Lincoln (Coords.), *Las estrategias de investigación cualitativa* (pp. 154-197). Gedisa Editorial.
- Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.
- West, P., Sweeting, H., & Young, R. (2008). Transition matters: pupil's expectations of the primary secondary school transition in the West of Scotland and consequences for well-being and attainment. *Research Papers in Education*, 1-29.

¿TECNOLOGÍAS EN EDUCACIÓN?: LUCES Y SOMBRAS DESDE LA ÓPTICA DE FUTUROS DOCENTES

Olalla García-Fuentes

Universidade de Vigo

Violeta Cebrián Robles

Universidad de Extremadura

Manuela Raposo-Rivas

Universidade de Vigo

1. INTRODUCCIÓN

La incorporación de las tecnologías en el campo de la educación lleva años en auge. Tras la pandemia por la Covid19 su uso ha sido exponencial, y parece tener mayor acogida en educación con independencia del nivel educativo.

En los primeros niveles de educativos, tanto el Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínima de la Educación Primaria, como el Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil, se mencionan las tecnologías como parte de los saberes básicos, como una competencia clave, así como uno de los retos del siglo XXI.

Además, numerosas investigaciones revelan el evidente impacto positivo de las tecnologías en educación infantil y primaria. Así, por ejemplo, Cusme (2023) recoge en su estudio una revisión de la literatura en relación al impacto de las tecnologías en infantil; Gómez-León (2023) determina cómo el diseño de un robot promueve o no las interacciones socioemocionales de los niños con robots antropomórficos; por su parte, Mielgo-Conde et al., (2022) reflejan los beneficios de los videojuegos en Educación Primaria.

Todo esto conlleva la necesaria formación en competencia digital del profesorado, desde la formación inicial hasta la formación permanente. Sin embargo, Gabarda et al., (2021) ponen de manifiesto la insuficiente formación en competencia digital de los docentes de Educación Infantil y Primaria para responder a los requerimientos curriculares. Esto debe ser un problema a resolver con premura, dado el contexto digital del mundo que nos rodea, evitando así quedar la educación relegada a prácticas tradicionales. Como sostienen Caldeiro-Pedreira y Castro-Zubizarreta

(2019) “el ámbito educativo debe hacer eco de la realidad y ha de contribuir a eliminar los muros entre la realidad social y la escolar” (p.37), y añaden que la integración de las TIC supone “el motor del cambio, tanto pedagógico como social” (p.50).

El presente estudio parte de la pregunta de investigación ¿Qué ventajas e inconvenientes perciben los futuros docentes sobre la integración de tecnología en el ámbito educativo? Para ello, se plantea como objetivos específicos:

- Conocer la actitud que poseen los futuros docentes sobre la integración de tecnología en educación.
- Reconocer aquellas cuestiones negativas y positivas en relación con las TIC.

2. METODOLOGÍA

Se plantea un estudio exploratorio sobre las actitudes y creencias de los futuros docentes hacia la integración de la tecnología en la actividad docente. Para ello, en ambas universidades se formula una pregunta abierta que se resuelve en el primer día de clase.

El presente análisis engloba respuestas de un total de 113 futuros docentes de dos campus y grados distintos (Tabla 1). Por un lado, participan 39 estudiantes de segundo curso de la asignatura *TIC aplicadas a la Educación* correspondiente al Grado de Educación Infantil de la Universidad de Extremadura. Y por otro, participaron 74 estudiantes de primer curso de la asignatura *Nuevas Tecnologías aplicadas á Educación Primaria* correspondiente al Grado de Educación Primaria de la Universidad de Vigo.

Tabla 1

Caracterización de los participantes

Universidad	Campus	Grado	Curso	Materia	Nº total
Universidade de Vigo	Ourense	Educación Primaria	1º	Nuevas Tecnologías aplicadas a la Educación Primaria	74
Universidad de Extremadura	Badajoz	Educación Infantil	2º	TIC aplicadas a la educación	39

1.1. Recogida de información

En ambos grupos, para dar inicio a la asignatura se formuló la pregunta: ¿Qué ventajas e inconvenientes percibes sobre la integración de la tecnología en educación?, la cual se convirtió en nuestro objeto de estudio. La actividad, y por tanto, la recogida de información, superó tres fases diferentes:

1ª Fase. *Reflexión y respuesta individual*. Se creó un hilo en el foro de debate del MOODLE de la asignatura, compartiendo la pregunta en abierto a todo el grupo. De forma individual, debían contestar reflexionando, justificando y argumentando la respuesta emitida. Estos datos fueron después descargados para su análisis y quedaron como un recurso de información en la asignatura.

2ª Fase. *Reflexión y respuesta en equipo*. En un segundo momento, el aula se dividió en equipos de máximo cuatro personas. Debían responder a tres cuestiones:

- Sintetizar en un párrafo una reflexión conjunta a raíz de las individuales.
- Poner en común e integrar todas las ventajas e inconvenientes para hacer un listado conjunto.
- A raíz de las ventajas e inconvenientes detectadas, reflexionar en equipo distinguiendo en dos grupos aquellas que sí pueden ser superadas por actuaciones propias (desarrolladas en la futura labor como docentes) o aquellas que dependen de actuaciones externas (de la familia, la consejería, etc.).

Estas cuestiones se compartían a través de una única presentación en Google Slides visible para toda la clase, donde cada equipo tenía asignada una diapositiva concreta para evitar solapamientos.

3ª Fase. *Análisis y debate en gran grupo*. En este momento, todos podían participar compartiendo sus respuestas y contrastando las aportaciones y reflexiones realizadas por los diferentes grupos.

2.2 Procedimiento y análisis de datos

La identificación de las principales atribuciones realizadas por el alumnado participante sobre el objeto de estudio se realizó a través un análisis de contenido y de discurso (Van Dijk, 2003), con el apoyo del software MAXQDA-2022. En primer lugar, se importaron y codificaron los textos para, tras una lectura en profundidad, realizar un análisis a partir de una codificación abierta, donde se señalan los

fragmentos de información más relevantes atendiendo a los objetivos de la investigación (Strauss & Corbin, 2002).

Para la codificación se han tenido en cuenta dos grandes categorías, definidas en el estudio preliminar como son:

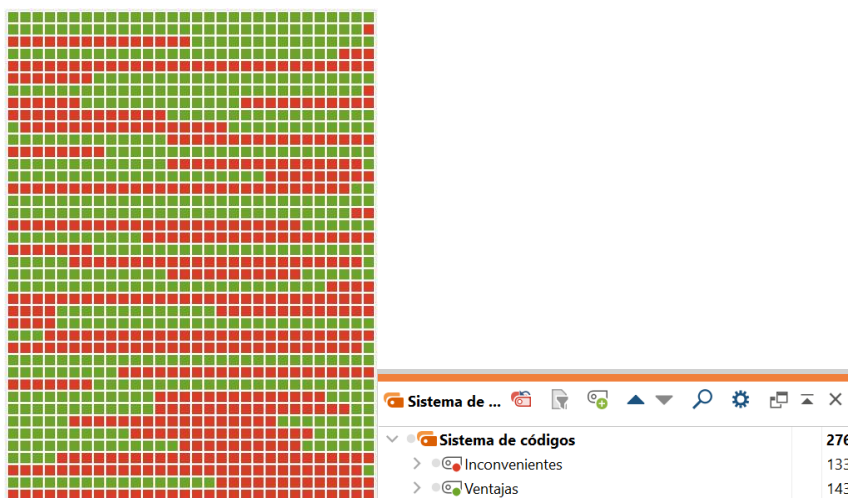
- *Ventajas*: declaraciones sobre aspectos positivos que la tecnología aporta o puede aportar en el ámbito educativo.
- *Inconvenientes*: declaraciones sobre aspectos negativos que la tecnología aporta o puede aportar en el ámbito educativo.

3. RESULTADOS

Con la finalidad de aportar una visión general de las atribuciones del alumnado en relación con las ventajas e inconvenientes de las TIC, en la Figura 1 se recoge un retrato del documento de análisis que permite establecer y comparar de manera visual y directa los dos temas clave tratados, así como observar qué peso tiene de manera global cada una de ellas en el discurso de los futuros docentes.

Figura 1

Retrato del documento sobre los temas clave



Como se puede apreciar, se identifican 276 segmentos codificados, de los cuales 143 (51,81%) están relacionados con las ventajas y ayudas que pueden proporcionar las

TIC y 133 (48,19%) con los inconvenientes y barreras detectadas. A continuación se recoge de manera detallada los principales códigos surgidos en relación con cada uno de estos grupos.

3.1 Ventajas

Como se puede apreciar en la Tabla 2, las principales ventajas que los futuros docentes asocian con las TIC están relacionadas con el Acceso a la información y la Dinamización del proceso educativo (n=34), la Mejora en la comunicación y la colaboración (n=22) y el valor Multimedia (n=17). En menor medida se menciona que Facilita la adquisición de conocimientos y competencias (n=12) y la Preparación para el futuro (n=11).

Tabla 2

Códigos emergentes en relación con las ventajas

Código	Nº de cita
Acceso a la información	34
Dinamización del proceso educativo	34
Mejora la comunicación y colaboración	22
Multimedia	17
Facilita la adquisición de conocimientos y competencias	12
Preparación para el futuro	11
Apoyan el proceso educativo	9
Formación a distancia	2
Dinamiza el centro educativo	2

A modo de ejemplificación, se recogen a continuación algunas de las citas más representativas de los principales códigos emergentes:

“Pueden ser de gran utilidad para hacer proyectos y trabajos, además gracias a ellas podemos gozar de una gran cantidad de información de manera accesible y simple”.

Código: ● Ventajas > Acceso_a_información > Participante 5, Pos. 5/15

“El uso de las nuevas tecnologías personalmente me parece algo muy importante, de lo que todos los ciudadanos podemos hacer uso para mejorar nuestras vidas y facilitarlas. Para mí cuantas más ayudas tecnológicas tengamos, más avanzaremos,

ya que nos permite comunicarnos con todo el mundo y enterarnos de lo que pasa en él”.

Código: ● Ventajas >Dinamización_proceso_educativo > Participante 87/128

“Emplearlas cuando alguien está enfermo y poder seguir las clases desde su casa, ya sea mediante una plataforma online o bien que el profesor o profesora le envíe el trabajo a este alumno o alumna”.

Código: ● Ventajas >Mejora_comuni_y_colaboración > Participante 28, Pos. 14/15

3.2 Inconvenientes

Atendiendo a los inconvenientes, en la Tabla 3 se pueden observar los principales códigos emergentes que los futuros docentes atribuyen a las TIC, están relacionadas con el Uso inapropiado (n=37), la Desinformación y los peligros en la red (n=28), los Peligros para la Salud (n=26) y las Distracciones (n=14).

Tabla 3

Códigos emergentes en relación con los inconvenientes

Código	Nº de cita
Uso inapropiado	37
Desinformación y peligros en la red	28
Peligro para la salud	26
Distracciones	14
Brecha digital	7
Formación específica	7
Aislamiento	5
Falta de acceso a la red	4
Coste económico	3
Falta de control sobre el alumnado	2

A continuación, se recogen algunas de las citas más representativas aportadas y que sirven para ejemplificar la percepción en relación con los inconvenientes de las TIC. *“Podemos encontrar el mal uso de la tecnología, pues al no tener suficientes conocimientos se pueden cometer muchos errores que a veces, son muy graves”.*

Código: ● Ventajas >uso_inapropiado > Participante 28, Pos. 1/15

“Por otro lado, en Internet puedes encontrar mucha información falsa, por lo que hay que saber seleccionar correctamente la información. Además, puedes caer en la mala práctica a la hora de hacer trabajos de copiar y pegar trabajos ya hechos o parcialmente hechos”.

Código: ● Ventajas >Desinfo_peligros_red > Participante 128/129

“Cansancio visual, problemas físicos por malas posturas a la hora de utilizarlos, sustitución de la comunicación con maestros y familias”

Código: ● Ventajas >peligros_salud > Participante 66/90

4. CONCLUSIONES

El uso de las TIC en las aulas es hoy un tema central. Esta situación provoca que tanto el profesorado como las políticas educativas desarrollen estrategias específicas para fomentar su uso y formación.

Como se recoge en este trabajo, y coincidiendo con los resultados obtenidos por estudios previos como el desarrollado por Cusme (2023), el profesorado en formación otorga a las TIC muchas *luces* o ventajas, relacionadas principalmente con el acceso a la información, la mejora en la comunicación y la colaboración, e incluso con las posibilidades que generan a nivel multimedia el uso de las TIC. Lo que las convierte en un recurso óptimo para la educación.

También destacan algunos peligros relacionados con la desinformación, el mal uso o los peligros para la salud, poniendo de manifiesto la idea aportada por Caldeiro-Pedreira y Castro-Zubizarreta (2019) sobre la necesidad actual de que la escuela debe hacer eco de la realidad y acompañar este proceso.

Para terminar, es importante poner en valor el desarrollo de propuestas como la que aquí se recoge que dan voz al profesorado en formación para intentar conocer sus inquietudes, demandas y propuestas. No debemos olvidar que la formación docente debe ser integral y siempre debe perseguir acrecentar nuevas alternativas de aprendizaje, especialmente en relación con las TIC.

5. REFERENCIAS

- Caldeiro-Pedreira, M., y Castro-Zubizarreta, A. (2019). ¿Cómo enfrentar la educación en la era de la interactividad?: Recursos y herramientas para docentes de educación infantil y primaria. *Praxis Pedagógica*, 20(26), 33-53. <http://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.20.26.2020.33-53>
- Cusme Vélez, L.F. (2023). La tecnología educativa y su impacto en la educación inicial. *Revista Científica FIPCAEC*, 8(2), 531-545. <https://doi.org/10.23857/fipcaec.v8i2>
- Gabarda Méndez, V., García Tort, E., Ferrando Rodríguez, M. de L., & Chiappe Laverde, A. (2021). El profesorado de Educación Infantil y Primaria: formación tecnológica y competencia digital. Innoeduca. *International Journal of Technology and Educational Innovation*, 7(2), 19-31. <https://doi.org/10.24310/innoeduca.2021.v7i2.12261>
- Gómez-León, M. I. (2023). Robots sociales y crecimiento ético en Educación Infantil. Edutec. *Revista Electrónica De Tecnología Educativa*, (83), 41-54. <https://doi.org/10.21556/edutec.2023.83.2697>
- Mielgo-Conde, I., Seijas-Santos, S., & Grande de Prado, M. (2022). Revisión sistemática de la literatura: Beneficios de los videojuegos en Educación Primaria. Innoeduca. *International Journal of Technology and Educational Innovation*, 8(1), 31-43. <https://doi.org/10.24310/innoeduca.2022.v8i1.11144>
- Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. Boletín Oficial del Estado, 52, de 02 de marzo de 2022. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2022-3296>
- Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil. Boletín Oficial del Estado, 28, de 02 de febrero de 2022. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2022-1654>
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquía.
- Van Dijk, T., A. (2003). Análisis crítico del discurso. En D. Schiffrin, D. Tannen y HE Hamilton (Eds.), *The handbook of speech analysis* (pp. 352-371). Blackwell

¿DESIGUALDAD DIGITAL? LA BRECHA DIGITAL COMO NUEVA DESIGUALDAD

Nieves Gutiérrez Ángel

Universidad de Almería

María Dolores Pérez Esteban

Universidad de Almería

1. INTRODUCCIÓN

Son a nivel internacional informes como el PISA elaborado por la OCDE en el año 2018 ya tenían entre sus diversas cuestiones el preguntar a los alumnos por los dispositivos digitales de los que disponían en su hogar. Siguiendo tal publicación tal informe muestra cómo en el año 2018 el 44% de las familias solamente tenían un dispositivo digital en casa, así como el hecho de que el 14% de las familias no disponía de ningún dispositivo digital en su hogar. Resultados similares han sido obtenidos por otros informes como el elaborado por la ONG Save the Children, quienes en este caso, datan de un 42% a la población no tiene ordenador en casa, y un 22% no tiene acceso a internet.

De todas estas cuestiones se deriva la pregunta principal de investigación que guía este trabajo, la cual intenta responder al hecho de si en realidad podemos hablar de un nuevo tipo de desigualdad en este caso de tipo digital.

Y es que la socialización y la digitalización de la sociedad actual a través de los dispositivos digitales y del uso de internet ha cambiado nuestra forma de aprender, de relacionarnos, y en general de vivir (Delfino et al., 2019). Sin embargo sería poco cauteloso por nuestra parte quedarnos únicamente con las ventajas que nos ofrecen tales dispositivos digitales e internet, y hemos de ser conscientes que la irrupción y el auge en el empleo de internet y de los dispositivos digitales también ha llevado a un nuevo tipo de desigualdad social generada alrededor de los mismos (Villanueva, 2006; Torres, 2017).

En concreto estamos haciendo alusión a la brecha digital en su vertiente social más amplia, en la cual inciden factores de tipo social, de tipo cultural, de tipo económico, de tipo psicológico, y por supuesto de tipo tecnológico. Ante ello podemos establecer que nos encontramos ante un concepto extremadamente complicado a la hora de

abordar cómo es la brecha digital (Crovi-Dueta, 2008; Andrés, 2014; Alva de la Selva, 2015).

No obstante a pesar de esta complejidad existe consenso a la hora de indicar los distintos niveles en los que se presenta: El primero de ellos se corresponde con el acceso o la disponibilidad de internet y de los dispositivos digitales. El segundo de ellos se co-rresponde al propio uso, utilización y empleo de internet y de los dispositivos digitales. Y finalmente, el tercer nivel se corresponde con la estructuración, con el control y con la capacidad de selección del dis-positivo digital más apropiado en cuanto a la situación en concreto (Selwyn, 2004).

2. OBJETIVOS

El objetivo de este trabajo es analizar las publicaciones existentes en la literatura específica sobre la brecha digital realizadas en el contexto educativo español. Los resultados muestran la elevada prevalencia de este fenómeno en la actualidad.

3. METODOLOGÍA

Es Este trabajo aplica una metodología que se corresponde con ser una revisión bibliográfica. La finalidad de la misma es tanto analizar, como recopilar todos aquellos resultados referidos a publicaciones so-bre la temática en cuestión escogida que desde el año 2020 hasta la actualidad han sido publicados sobre distintas experiencias realizadas en el contexto español acerca de las TIC y la brecha digital.

Por lo tanto, la metodología indicada es muy adecuada para este tipo de temática ya que se basa en ejecutar una investigación documental, a partir de la recopilación de información ya existente sobre un tema o problema, para finalmente poder establecer el estado actual de la cues-tión acerca del tema escogido.

Para llevar a cabo la misma, aplicamos un proceso que se divide en cuatro fases:

FASE 1: BÚSQUEDA

Se realizó una búsqueda entre los años 2020 y 2023. Empleando como descriptores: “brecha digital”. Además, se utilizaron algunas de las indicaciones aportadas por Cooper y Hedges (1994) y Cooper (2009) tales como: revistas revisadas por pares), y referencia bases de datos e índices de citas.

FASE 2: PROCESO DE SELECCIÓN

Sobre estos criterios, las bases de datos en las que se realizó la búsqueda fueron WOS, Scopus, Dialnet, Psycodoc, Psycinfo y Eric. Aplicando como filtros para la búsqueda estuviera a disposición el texto completo, y su idioma de publicación fuese inglés, portugués o español.

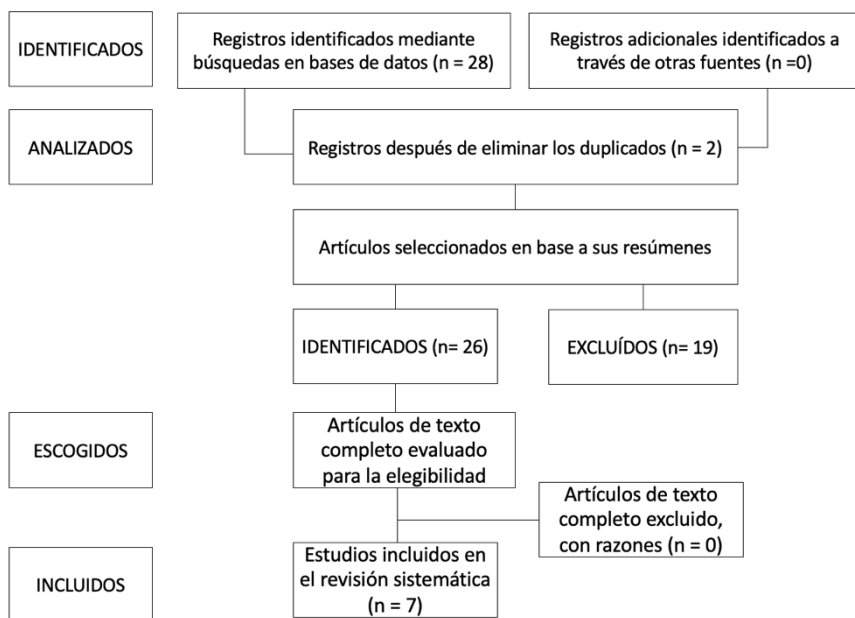
FASE 3: ANÁLISIS METODOLÓGICO

Para seleccionar las investigaciones se siguió la Declaración PRIS-MA (Moher et al., 2009). De tal manera, inicialmente se encontraron 28 artículos en dicha búsqueda. Tras ello, se procedió a eliminar los duplicados y a revisar tanto el título, como el resumen de cada uno de ellos. Finalmente, el número de trabajos se redujo a 7, los cuales cumplían los siguientes criterios:

1. Son publicaciones que están escritas en español, inglés o portugués comprendidas entre los años 2020 y 2023.
2. Son trabajos publicados en revistas que son revisadas por pares y son estudios empíricos.
3. Abordan el tema de distintas experiencias realizadas en el contexto español acerca de las TIC y la brecha digital.

FASE 4: SÍNTESIS Y APORTACIONES PRINCIPALES DE LOS RESULTADOS DE LA BÚSQUEDA. (Ver figura 1).

Figura 1. Diagrama de flujo de resultados de búsqueda de estudios empíricos en bases de datos aplicando los criterios (Moher et al. 2009)



4. RESULTADOS

Nuestros resultados indican el hecho de la existencia de diversas aportaciones y autores especialistas en el tema que han dedicado sus trabajos a intentar definir y esclarecer el concepto de brecha digital. En cuanto a tal conceptualización una de las más recientes es la aportada por Soomro et al. (2020) quienes definen y conceptualizan a la brecha digital como un tipo de brecha que existe entre aquellos sujetos que tienen o no un adecuado acceso a los dispositivos digitales e internet. Sin embargo nuestros resultados van más allá, encontrando incluso que otro tipo de aportaciones realizadas por otros autores han completado esta definición y han descubierto que el origen de la brecha digital se encuentra en razones sociales, debido a enormes desigualdades a nivel de zona, edad, raza, género, economía u otros motivos (Chamorro, 2018).

Además nuestros resultados muestran el hecho de que la brecha digital se corresponde en la actualidad con una nueva forma de desigualdad que tiene una gran prevalencia en el terreno educativo, pero también en la sociedad, siendo la mayor causa de exclusión social en la actualidad (López, 2020). De tal manera, podemos

afirmar que este tipo de discriminación tecnológica también constituye una fuente de pobreza y exclusión social (Arias et al., 2018).

Además nuestros resultados demuestran el hecho de que atendiendo a la variable edad, cada vez los estudiantes tienen un acceso a internet y a los dispositivos digitales más temprano. Y, atendiendo a la variable sexo, nuestros resultados indican que las mujeres tienen unos mayores niveles de brecha digital.

5. DISCUSIÓN

Es un hecho innegable la existencia de la brecha digital en la sociedad actual. Sin embargo consideramos de especial relevancia hablar del concepto de e-Inclusión, acuñado por la Agenda Digital para Europa, que tiene como objetivo para el año 2025 que “nadie se quede atrás” en el disfrute de los beneficios que aportan las TIC, a través de la cual se pretende paliar las diferencias y promover el uso eficaz de los dispositivos digitales e internet para que dejen de ser un medio de exclusión social (Varela, 2015).

En definitiva nos encontramos en una sociedad en la que la digitalización supone un gran desafío (Armella, 2016; De la Iglesia, 2019; Kozak, 2016; Urresti, 2015). Y como resultado de este desafío ampliamente encontramos a la brecha digital (Linne, 2020). Por lo que realmente apostar por la educación hacia todos y para todos, también supondrá comenzar a visualizar a los dispositivos digitales más que como una moda, como herramientas esenciales en el proceso de enseñanza y aprendizaje en la actualidad y en el futuro cercano (Matamala, 2018).

Por eso desde estas líneas queremos apostar por la importancia de educar en igualdad a través de valores de integración digital para que todo el alumnado tenga acceso al derecho fundamental que supone la educación, así como a las distintas metodologías digitales que en la actualidad se están poniendo en uso en la escuela actual.

De esta manera se hace preciso el hecho de que el sistema educativo promueva los entornos virtuales flexibles para que de esta manera también se conviertan en espacios igualitarios de oportunidades para todo el alumnado. Pues no olvidemos que los dispositivos digitales nos brindan la posibilidad de establecer una comunicación activa, formativa, remota, ubi-cua y flexible (Cacheiro, 2018; Carvajal et al., 2018).

6. CONCLUSIONES

Si bien es cierto que no podemos negar el hecho de la existencia de la brecha digital, también es cierto que este tipo de brecha ya existía antes de la pandemia provocada por la COVID-19. Ahora bien, hemos de reconocer que la pandemia ha consolidado y perpetuado este tipo de brecha, convirtiéndola en la actualidad en un tipo nuevo de desigualdad incluso a nivel social, teniendo como consecuencia el imposibilita a determinados colectivos que gocen de una educación en igualdad, de calidad, y del acceso pleno a la enseñanza.

Desde estas líneas queremos apostar por la educación como un derecho universal, que promuevan la igualdad, que rompa barreras ya sean de tipo social, cultural, económicas o políticas. Y para ello es necesario combatir a la brecha digital en sus 3 niveles, es decir, tanto dotando de materiales técnicos o dispositivos digitales propiamente dichos al alumnado y a aquellos grupos o colectivos más desfavorecidos. Cómo alfabetizando digitalmente a nuestro alumnado, pues si solamente dotamos de material técnico, no estaremos sino manteniendo la brecha digital, puesto que el segundo nivel de la misma implica el saber emplear y utilizar los dispositivos digitales e internet de manera eficaz y eficiente para poder desenvolvemos en la sociedad actual en la que vivimos, pues no olvidemos la existencia demostrada científicamente de la relación que existe entre la existencia de la brecha digital con niveles bajos de competencia digital.

7. REFERENCIAS

- ALVA DE LA SELVA, R. (2015). LOS NUEVOS RETOS DE LA DESIGUALDAD EN EL SIGLO XXI: LA BRECHA DIGITAL. *REVISTA MEXICANA DE CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIALES* 60(223), 265-285. [HTTPS://DOI.ORG/10.1016/S0185-1918\(15\)72138-0](https://doi.org/10.1016/S0185-1918(15)72138-0)
- ANDRÉS, G. (2014). UNA APROXIMACIÓN CONCEPTUAL A LA “APROPIACIÓN SOCIAL DE TIC”. *QUESTION*, 1(43). 17-31. FILE:///C:/USERS/ USUARIO/DOWNLOADS/2227-TEXTO%20DEL%20ART%C3%ADFCULO-8239-1-10-20140918%20(1).PDF
- ARIAS, E., LIRIO, J., ALONSO, D. & HERRANZ, I. (2018). ACCESO Y USO DE LAS TIC DE LAS MUJERES MAYORES DE LA EUROPA COMUNITARIA. *REVISTA PRISMA SOCIAL*, 21, 282-315.
- Armella, J. (2016). Hacer docencia en tiempos digitales. Un estudio socio-pedagógico en escuelas secundarias públicas emplazadas en contextos de pobreza urbana. *Estudios Pedagógicos*, 42(3), 49-67. Doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000400003>

- CACHEIRO, M. L. (2018). *EDUCACIÓN Y TECNOLOGÍA: ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA LA INTEGRACIÓN DE LAS TIC*. MADRID, ESPAÑA. EDITORIAL UNED.
- CAÑÓN, R., GRANDE, M. & CANTÓN, I. (2016). BRECHA DIGITAL: IMPACTO EN EL DESARROLLO SOCIAL Y PERSONAL. FACTORES ASOCIADOS. *TENDENCIAS PEDAGÓGICAS*, 28, 115-132.
- CARVAJAL, J., SUÁREZ, F. & QUIÑÓNEZ, X. (2018). LAS TIC EN LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA. *UNIVERSIDAD CIENCIA Y TECNOLOGÍA*, 22(89), 31–35.
- CHAMORRO, M. F. (2018). BRECHA DIGITAL, FACTORES QUE INCIDEN EN SU APARICIÓN: ACCESO A INTERNET EN PARAGUAY. *POBLACIÓN Y DESARROLLO*, 24(47), 58-67. [HTTPS://DX.DOI.ORG/10.18004/PDFCE/2076-054X/2018.024\(47\)058-067](https://dx.doi.org/10.18004/pdfce/2076-054x/2018.024(47)058-067)
- CROVI-DRUETA, D. (2008). DIMENSIÓN SOCIAL DEL ACCESO, USO Y APROPIACIÓN DE LAS TIC. *CONTRATEXTO*, 16, 65-79. [HTTPS://DOI.ORG/10.26439/CONTRATEXTO2008.N016.784](https://doi.org/10.26439/contratexto2008.n016.784)
- de la Iglesia, M.C. (2019). Caja de herramientas 4.0 para el docente en la era de la evaluación por competencias. *Innovación Educativa*, 19(80), 93-112.
- DELFINO, G., BERAMENDI, M. & ZUBIETA, E. (2019). PARTICIPACIÓN SOCIAL Y POLÍTICA EN INTERNET Y BRECHA GENERACIONAL. *REVISTA DE PSICOLOGÍA*, 37(1), 195-216. [HTTP://DX.DOI.ORG/10.18800/PSICO.201901.007](http://dx.doi.org/10.18800/psico.201901.007)
- Kozak, D. (2016). Caso: aulas en red. En A. Artopoulos y C. Lion (Eds.), *La escuela de las pantallas. Referentes y casos para la transición* (pp. 13-40). Fundación Telefónica/Ariel.
- Linne, J. (2020). Las TIC en la intersección áulica: desafíos y tensiones de la alfabetización digital en la escuela media. *Revista electrónica de investigación educativa*, 22, 1-10.
- López, M., Hinojosa, E. & Sánchez, D. (2014). Evaluación de la calidad de los proyectos de innovación docente universitaria. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 18(3), 377-391. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/19358>
- LÓPEZ, O. M. (2020). BRECHA DIGITAL EDUCATIVA. CUANDO EL TERRITORIO ES IMPORTANTE. *SOCIEDAD E INFANCIAS*, 4, 267-270.
- Manola, J., Reiban, R. & Letamendi, C. (2017). Innovación en la educación superior. *Revista Publicando*, 4(11), 719 -731. <https://revistapublicando.org/revista/index.php/crv/article/view/623>
- Matamala, C. (2018). Desarrollo de alfabetización digital ¿Cuáles son las estrategias de los profesores para enseñar habilidades de información? *Perfiles Educativos*, 40(162), 68-85. Doi: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2018.162.58846>

- Morales, P. (2010). Investigación e innovación educativa. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(2), 47 – 73. <https://hdl.handle.net/11537/25201>
- REYES, R. & PRADO, A.B. (2020). LAS TECNOLOGÍAS DE INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN COMO HERRAMIENTA PARA UNA EDUCACIÓN PRIMARIA INCLUSIVA. *REVISTA EDUCACIÓN (UNIV. COSTA RICA)*, 44(2), 479-497. [HTTPS://DOI.ORG/10.15517/REVEDU.V44I2.38781](https://doi.org/10.15517/REVEDU.v44i2.38781)
- SELWYN, N. (2004). RECONSIDERING POLITICAL AND POPULAR UNDERSTANDINGS OF THE DIGITAL DIVIDE. *NEW MEDIA & SOCIETY*, 6(3), 341-362). <https://doi.org/10.1177/1461444804042519>
- SOOMRO, K.A., KALE, U., CURTIS, R., AKCAOGLU, M. Y BERNSTEIN, M. (2020). DIGITAL DIVIDE AMONG HIGHER EDUCATION FACULTY. *INTERNATIONAL JOURNAL OF EDUCATIONAL TECHNOLOGY IN HIGHER EDUCATION*, 17, 21. <https://doi.org/10.1186/s41239-020-00191-5>
- TORRES, C. (2017). SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN Y BRECHA DIGITAL EN ESPAÑA. *REVISTA PANORAMA SOCIAL*, 25, 17-33.
- Urresti, M. (2015). Nómades, convergentes, protésicos y obnubilados. Los jóvenes ante la emergencia del campo tecnológico digital. En L. Quevedo (Comp.), *La cultura Argentina hoy. Tendencias* (pp. 287-318). Siglo XXI.
- VARELA, J. (2015). *LA BRECHA DIGITAL EN ESPAÑA. ESTUDIO SOBRE LA DESIGUALDAD POSTERGADA*. COMISIÓN EJECUTIVA CONFEDERAL DE UGT.
- VILLANUEVA, E. (2006). *BRECHA DIGITAL: DESCARTANDO UN TÉRMINO EQUÍVOCO*. *RAZÓN Y PALABRA*, 51. [HTTP://WWW.RAZONYPALABRA.ORG.MX/ANTERIORES/N51/EVILLANUEVA.HTML](http://www.razonypalabra.org.mx/Anteriores/N51/evillanueva.html)
- Zavala-Guirado, M., González-Castro, I. & Vázquez-García, M. (2020). Modelo de innovación educativa según las experiencias de docentes y estudiantes universitarios. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 10(20). <https://doi.org/10.23913/ride.v10i20.590>

POLÍTICAS PÚBLICAS DE ESPORTE E LAZER NA INFÂNCIA COMO LEGADO DA REALIZAÇÃO DE MEGAEVENTOS ESPORTIVOS

Rodrigo Paiva

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Lúcia Maria Machado Bógus

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Ary José Rocco Júnior

Universidade de São Paulo

Luis Gustavo Maganhato

Secretaria de Educação do Município de Sorocaba / Universidade de Sorocaba

1. MEGAEVENTOS ESPORTIVOS E LEGADOS DE POLÍTICAS PÚBLICAS

O Brasil se candidatou para sediar os maiores megaeventos esportivos do mundo. Venceu as disputas e realizou, no intervalo de uma década, os Jogos Pan-Americanos 2007, os Jogos Militares do Rio 2011, Copa das Confederações em 2013, Copa do Mundo FIFA de Futebol masculino em 2014 e os Jogos Olímpicos e Paralímpicos na cidade do Rio de Janeiro em 2016.

Apesar das contradições sociais explícitas a realização de megaeventos esportivos tem se apresentado como uma forma de os países ou cidades-sede se posicionarem globalmente na vitrine dos negócios transnacionais. Aparentemente, a organização de megaeventos, esportivos ou não, sinaliza “aos mercados” a capacidade de realização de negócios de uma localidade ou um governo. Desde os Jogos Olímpicos de Barcelona, em 1992, as cidades-sede de megaeventos incorporaram formas muito similares de administração urbana, que a autora chamou de cidades de pensamento único [1]. Parecia haver sido criada uma receita quase milagrosa de revitalização de equipamentos urbanos degradados. Associadas ao “legado” dos eventos era praticamente impossível resistir à tentação das candidaturas.

Megaeventos, esportivos ou não-esportivos, são acontecimentos curto prazo, com enorme apelo popular, impactam as populações local(direta) e global(indireta), movimentam a economia e se apresentam como os principais meios de dinamização do capital global no século XXI [2;3;4;5].

Um dos aspectos mais interessantes, quando da realização de um megaevento, é o impacto social e a expectativa de mudança de comportamentos relativos à temática

do evento nas comunidades diretamente atendidas. Por exemplo, quando um país realiza o megaevento Rock in Rio, espera-se que a população local passe a aderir mais ao rock como estilo musical consumido. Quando uma cidade sedia a Jornada Mundial da Juventude e recebe o Papa, espera-se que a nova geração também venha a aderir ao catolicismo. Quando um país recebe um evento orientado ao meio-ambiente, espera-se que se comprometa e seja exemplo de preservação. E no caso do esporte? Quando um país se candidata à sede de um megaevento esportivo, também é esperado que mais pessoas sejam impactadas por estas práticas e tenham mais e melhores oportunidades de práticas de movimentos [2,3].

Parece indispensável destacar que a análise da literatura específica sobre legado dos megaeventos esportivos já tem destacado alguns aspectos desafios que clamam à observação dos pesquisadores, quais sejam, acompanhamento em longo prazo dos impactos e resultados dos eventos; alto índice de transferência de recursos públicos com retornos em forma de lucro apenas ao setor privado; precarização das relações de trabalho; deslocamento forçoso de famílias em detrimento da “revitalização urbana” e, o que nos importa aqui, pouca programação específica para a consecução de um legado de práticas corporais com ênfase no esporte social ou na infância[2;4;5;6;7].

Existem trabalhos específicos [6] que denunciam justamente uma inversão das perspectivas de legado para o esporte universal. No artigo mencionado identificou-se que a realização da Copa do Mundo de futebol masculino FIFA 2014, no Brasil, impactou negativamente a democratização do acesso ao esporte. Os documentos de organização do megaevento desconsideravam as Conferências Municipal, Estadual e Nacional do esporte realizadas com o intuito de definir os objetivos e metas para o futuro do esporte no Brasil. Enquanto a construção coletiva das Conferências apontavam para a democratização do esporte, valorização da educação física escolar e implemento de esporte comunitário, o plano estratégico do país no campo esportivo orientou-se por uma agenda pautada por eventos competitivos de curta duração, compromisso em posicionar o Brasil em rankings de medalhas, mas, paradoxalmente, deixando pouco claro de que forma o esporte nacional seria beneficiado para além dos resultados competitivos.

Diante disso, o Brasil sediou, ainda, o maior evento multiesportivo do planeta, os Jogos Olímpicos que ocorreram na cidade do Rio de Janeiro, no ano de 2016. O que se busca compreender é se, ao se candidatar como cidade-sede, os governos Estadual

e Federal prospectaram políticas públicas de democratização do esporte e lazer, para as milhões de crianças e jovens, como legado do megaevento olímpico.

2.OBJETIVO

O objetivo deste estudo foi, portanto, analisar se a realização de megaeventos esportivos como os Jogos Olímpicos Rio 2016 influenciaram a implementação de políticas públicas de esporte e lazer na infância no Brasil.

3.PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Estudo de revisão de literatura de caráter documental e de natureza qualitativa, analisou o documento oficial de candidatura da cidade do Rio de Janeiro (JR-BRASIL) à cidade-sede dos Jogos Olímpicos de 2016: “DOSSIÊ DE CANDIDATURA DO RIO DE JANEIRO A SEDE DOS JOGOS OLÍMPICOS E PARAOLÍMPICOS DE 2016”.

O documento foi apresentado em 3 volumes, simultaneamente em português (do Brasil) e em espanhol. E está disponível para consultas públicas [8].

Foram analisadas as palavras-chave correlatas ao legado e à infância ou juventude. Palavras como esporte, lazer, oportunidade, escola, acesso, foram buscadas no documento. Cada vez que quaisquer palavras relativas aos temas do trabalho eram encontradas fazia-se uma análise do contexto em que eram mencionadas e suas relações com uma possível proposta de legado dos Jogos Olímpicos Rio 2016 para políticas públicas de esporte e lazer na infância.

O primeiro volume do documento conta com 166 páginas, o segundo com 251 e o terceiro 197. Vale destacar que das 614 páginas praticamente metade serviu à tradução do documento à língua espanhola.

4.RESULTADOS E ANÁLISES

4.1.A estrutura do Dossiê

O dossiê está organizado em 3 volumes e 17 eixos temáticos. O primeiro volume conta com 8 temas (1;2;3;4;5;6;7;8), o segundo com 3 (9;10;11) e o último com 6 (12;13;14;15;16;17).

Os 17 eixos temáticos são relativos à todas as áreas prospectadas para a realização dos Jogos Olímpicos Rio 2016 e serão apresentados a seguir:

- Volume I - 1) Visão, legado e comunicação; 2) Conceito geral da proposta; 3) Estrutura e clima político-econômico; 4) Aspectos jurídicos; 5) Imigração e formalidades de alfândega; 6) Meio-ambiente e meteorologia; 7) Finanças; 8) Marketing.
- Volume II - 9) Esporte e instalações; 10) Jogos paralímpicos; 11) Vila olímpica.
- Volume III – 12) Serviços médicos e controle de doping; 13) Segurança; 14) Acomodações ; 15) Transporte;; 16) Tecnologia; 17) Operações de Mídia.

Como se pode observar seria esperado que nos Volumes I e II fossem especificados nos eixos temáticos Visão, legado e comunicação, Conceito geral da proposta, Esporte e Instalações, Jogos paralímpicos e Vila olímpica caminhos para a prospecção do legado de políticas públicas de esporte e lazer em decorrência da realização do megaevento.

4.2. Encontros e desencontros com o legado para a infância

A análise do documento mostra como o Rio de Janeiro esforçou-se para reposicionar a cidade na vitrine de negócios e direcionou o legado, em primeiro lugar, para a “transformação da cidade”.

O Rio tem um compromisso com a transformação através do esporte e com a criação de um legado sustentável. São inúmeros os exemplos de programas integrados ao plano de legado dos Jogos Rio 2016, que irão promover melhorias na cidade e no país como um todo. O plano de legado dos Jogos Rio 2016 está centrado em quatro prioridades-chave, que são completamente integradas ao planejamento de longo prazo do Rio (27, VI)[8]: • Transformação da cidade; • Inserção social: habitação, treinamento e emprego; • Juventude e educação; • Esportes (pág 27, VI) [8].

Para além da explícita orientação de reconfiguração da cidade, parece que nos tópicos de juventude, educação e esportes estariam contidas as diretrizes para o legado dos Jogos Olímpicos no âmbito das oportunidades de práticas corporais para crianças e jovens.

A palavra infância não aparece nos documentos nenhuma vez. Nenhuma menção específica à esta etapa da vida.

No tópico Visão, legado e comunicação a uma clara menção ao legado para o esporte, enfatizando o rendimento, como se pode verificar nas propostas: a) bolsas para os atletas; b) Bolsas do Centro Olímpico de Treinamento; c) Aumento de investimentos federais no esporte (o texto continua orientando a preparação das equipes olímpicas e paralímpicas); d) legado das instalações; e) formação de oficiais e técnicos e, de forma bastante inespecífica, sugere:

consolidar várias iniciativas existentes que promovem o aumento dos investimentos nos novos programas e na infraestrutura ligada ao esporte. Esses financiamentos permitirão ainda a promoção do esporte e o acesso das comunidades às instalações dos Jogos, ajudando assim milhares de pessoas a viver sua paixão pelo esporte (pág 30, vI)[8].

Não é possível compreender, por falta de explicitude, as reais propostas para a democratização do acesso ao esporte como legado dos Jogos Olímpicos.

A palavra criança(s) aparece 6 vezes no documento. No Volume I são 4 menções. Duas genéricas (a realização dos Jogos beneficiará milhões de crianças pág 47; Brinquedos e artigos para crianças pág 159). Outras duas referências às crianças concatenam com o esporte na escola, o documento cita o Programa Segundo Tempo de atendimento esportivo em contraturno escolar, sugere o aumento de 1 milhão de crianças, para 3 milhões, com aporte de US\$400 milhões de dólares entre 2009 e 2016. Por si só a consecução desta ação já valeria como todo legado esportivo, uma vez que seria triplicar o número de atendimentos, inclusive em educação física escolar, mas não deixa de onde sairia a dotação orçamentária e nem como seria distribuído ao longo do tempo, inviabilizando, já no documento, a implementação da ação.

No Volume II a palavra criança é utilizada para referenciar o respeito à diversidade como resultado natural por sediar os Jogos Paralímpicos. Já o Volume III menciona a taxa de natalidade de “crianças”.

A palavra lazer aparece 13 vezes do documento. Apenas no Volume I parece relacionar diretamente a palavra ao âmbito esportivo comunitário.

De maneira não surpreendente a palavra legado aparece no Dossiê [8] 441 vezes. Já é conhecido na literatura [2;4;5;7] que o termo legado passou a acompanhar como

receita legitimadora as propostas e campanhas para as cidades-sede dos megaeventos esportivos.

É fundamental destacar que a palavra legado é escrita da mesma forma em português e espanhol. Assim, a palavra foi replicada 220 vezes. Há uma menção à palavra “llegado” no Volume II para explicar que os Governos Municipal, Estadual e Federal do Brasil “chegaram” a um acordo.

Explicada a frequência de ocorrências da palavra legado no Dossiê, cabe-nos, agora, analisar de maneira contextual se, e em que medida, referiam-se à políticas públicas de esporte e lazer, especialmente na infância.

No Volume I há duas menções sobre “legado esportivo” na Introdução há uma sugestão que o Brasil “herdará um sólido legado esportivo”. Chamamos atenção ao fato que, primeiro, não menciona planejamento e intenção, mas “herdar” como se fosse mágico ou natural e, em segundo lugar, nenhuma especificação à que tipo de legado se está abordando. A outra menção do Volume I aborda o Centro Olímpico de Treinamento, o que claramente diverge da perspectiva de esporte e lazer na infância.

Há apenas uma menção ao legado esportivo no Volume II, claramente orientada ao esporte de rendimento. Consta do documento o “Centro Olímpico de Treinamento, o principal projeto de legado esportivo da candidatura Rio 2016”. (pág 42, VII)[8]. Pela própria natureza dos eixos temáticos que compõem o Volume III, as citações sobre legado do capítulo são relativas à transporte, moradia, tecnologia, habitação, segurança, controle de doping, entre outros. Não há relação direta entre legado e políticas públicas de esportes e lazer para todos no Volume.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo analisar se a realização de megaeventos esportivos como os Jogos Olímpicos Rio 2016 influenciaram a implementação de políticas públicas de esporte e lazer na infância no Brasil.

Corroborando com a literatura específica da área, identificamos aspectos fundamentais à construção do que se pretende chamar de legado dos megaeventos esportivos. Em primeiro lugar, a indispensabilidade de acompanhamento perene e sistemático sobre as ações e impactos dos megaeventos; segundo, o planejamento

prévio de ações que resultem em legado esportivo é fundamental pois o legado não ocorre de forma natural ou mística/mágica, mas depende de intenção, planejamento e ação. Terceiro, como em demais cidades-sede que receberam os megaeventos esportivos e condizente com autores da área [2;3;4;5;6;7], a reconfiguração urbana e o compromisso em posicionar a cidade olímpica no cenário global de negócios [1] antecede, claramente, a busca por um legado de políticas públicas de esporte e lazer, especialmente para infância.

Apesar e do documento analisado mencionar inúmeras vezes o legado dos Jogos Olímpicos, a expressão aparece, muitas vezes, de forma inespecífica, não transparece o compromisso nacional com o esporte e lazer como legado planejado e proposital da realização do megaevento e, ainda, pouco relaciona legado, esporte e lazer como intenções correlatas para uma “real herança” de políticas públicas para a infância como foco em práticas da cultura corporal de movimento, quais sejam, as lutas, as danças, as ginásticas, os jogos e o esporte como forma de organização destas práticas.

6.REFERÊNCIAS

- 1.ARANTES, O. (2002) Uma estratégia fatal. In: ARANTES, O.; VAINER, C.; MARICATO,E.. A cidade do pensamento único: desmanchando consensos. Petrópolis: Editora Vozes.
- 2.PAIVA, R. (2018) Falácias no planejamento do legado esportivo da Copa do Mundo FIFA nas doze cidades-sede no BRASIL. Tese de doutorado do Programa de Estudos Pós-Graduados em Ciências Sociais. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- 3.SANTIN, S. (2009) Megaeventos esportivos no Brasil: benefícios - contradições. Revista Motrivivência, Ano XXI, n. 32/33, p. 332-334.
- 4.PREUSS, H. (2008) Economics of the Olympic Games. Sydney: Walla Walla Press.
- 5.CASHMAN, R.. What is “Olympic Legacy”. In Morogas, M., Kennett, C. e Puig, N. (org.) (2003) The Legacy of the Olympic Games 1984- 2000. Lausanne: IOC.
- 6.ROSSETTO JUNIOR, A.J.; BORIN, M.E.S.(2017). Políticas públicas de esporte no Brasil e os nexos com os megaeventos esportivos. Revista de Gestão e Negócios do Esporte (RGNE), São Paulo - v. 2, n. 2,p. 154-172
- 7.COTTLE, E. (org.). (2014) Copa do Mundo na África do Sul: um legado para quem? Florianópolis: Insular.

8. “DOSSIÊ DE CANDIDATURA DO RIO DE JANEIRO A SEDE DOS JOGOS OLÍMPICOSE PARAOLÍMPICOS DE 2016”. Disponível em: http://memoriadasolimpiadas.rb.gov.br/jspui/handle/123456789/5_94 acessado em 20/07/2023

LA INFANCIA CON DISCAPACIDAD: TITULARES DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN INCLUSIVA Y CLAVE PARA SU GARANTÍA CON ÉXITO

Marta Medina-García

Universidad de Granada

Ana Isabel Invernón Gómez

Universidad de Granada

Lina Higuera-Rodríguez

Universidad de Granada

José Manuel Ortiz-Marcos

Universidad de Granada

1. LA EDUCACION Y LOS FUNDAMENTOS GENERALES PARA SU CONCEPTUALIZACIÓN: ESPECIAL INCIDENCIA A LA ETAPA DE INFANTIL

La educación se configura como un aspecto imprescindible para el desarrollo íntegro de la persona (Morales, 2020). No obstante, su relevancia trasciende la esfera del individuo y supone un elemento clave en la construcción de la sociedad. De ahí que se considere un pilar fundamental en la edificación del Estado de Bienestar (Fernández y Caballero, 2015) y esté presente como una de las estrategias para lograr un desarrollo social adecuado, justo y sostenible (Unesco, 2015).

La amplitud de su sentido y significado es tal, que cuando hablamos de educación, nos referimos a un aspecto que va más allá de los procesos de enseñanza y aprendizaje, pues comprende una perspectiva más ética y jurídica centrada en términos de justicia, convivencia, respeto. Preceptos fundamentales para un desarrollo pleno de la persona, la sociedad y en concordancia con lo expuesto en el marco de los derechos humanos (Morales, 2020; Derechos Humanos, 1948).

Si relevante es la educación, en términos generales, y en todos los períodos del desarrollo de la persona. Esta importancia aumenta cuando nos referimos a la etapa de infantil. Ante esta afirmación hay pleno consenso entre teóricos e investigadores de distintas disciplinas. Las particularidades de esta etapa evolutiva la hacen especialmente interesante y fundamental para el desarrollo futuro de la persona (Hurtado, 2021). El auge de esta etapa y el interés por la misma, se ha asentado en la esfera común de la sociedad en general y de los políticos en particular, que

reconocen la necesidad de mejorar la calidad de los procesos educativos infantiles y la insistencia de profundizar en esta etapa de forma concreta (Morrison, 2004).

Un aspecto de esta etapa sobre la que es pertinente incidir, dada la naturaleza y propósitos de este trabajo, es en relación a la idea de propiedad que subyace en torno a la infancia y concretamente en relación a la educación. La consideración de que los niños y niñas son propiedad de sus familias, es una cuestión de largo recorrido (Enesco, 2009) que aún sigue estando presente en nuestros días. No obstante, el entramado normativo y el respaldo de derechos que se está articulando sobre la infancia, los protege ante decisiones, en este caso de índole educativo, que puedan suponer una posible vulneración de sus derechos fundamentales (Morrison, 2004).

Otra cuestión interesante de abordar en el ámbito de la educación infantil se sitúa en sus modelos de implementación, pues se debate en posicionamientos que van desde el apoyo a las familias o la orientación más educativa. En nuestra opinión no son incompatibles y, por tanto, deben confluír ambas dentro de lo previsto sistema educativo. Pero si nos ceñimos al objeto de este trabajo, nos decantamos por la opción de carácter educativo, puesto que desde la cual se pone de manifiesto que los destinatarios del servicio y titulares de ese derecho son los niños y niñas (Zabalza, 2017) y por tanto, los principios, fundamentos y ejes de actuación de esta etapa deben estar pensados para sus principales destinatarios, los niños y niñas en edad infantil.

En definitiva, para concluir con este apartado, se debe concretar que la educación infantil supone el enriquecimiento global de los infantes en su desarrollo, al ofrecerle variedad de estímulos, diversidad de individuos y acciones que suponen en palabras de Zabalza (2017) el desarrollo de estructuras psicológicas básicas y las capacidades genéricas, así como la iniciación en la alfabetización cultural.

2. LA EDUCACIÓN INCLUSIVA: MÁS ALLÁ DE LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

Si partimos del análisis de la educación inclusiva atendiendo al carácter pedagógico de este concepto, destacamos la idea de Ainscow (2005) que entiende que la inclusión significa insertar al estudiante en un espacio de socialización y aprendizaje propiciando la interacción educativa y su participación en el proceso de construcción del conocimiento. Desde esta perspectiva, la inclusión pretende que cada estudiante, desde el infante hasta el universitario, sea el centro del proceso de aprendizaje y preocupe por igual para el sistema educativo. Una cuestión que se traduce en

garantizar condiciones, procesos y resultados de aprendizajes equitativos y de calidad para todas y todos (Operti, 2017).

En relación a esta cuestión, se debe aclarar que la inclusión no se refiere únicamente al proceso educativo del alumnado con discapacidad, sino que su concepción de la diversidad se extiende a todos los estudiantes y a cómo el sistema educativo debe adaptarse a esa diversidad presente en cada uno de ellos por distintos motivos (Marchesi et al., 2003; Toboso et al., 2012).

A la hora de comprender el fenómeno que supone la inclusión educativa debemos señalar su vinculación con la innovación educativa y los continuos cambios sociales en los que imperan las características de una sociedad postmoderna (Fernández-Larragueta y Rodorigo 2016). Desde esta concepción, la escuela es el pilar fundamental para cambiar y mejorar esta sociedad, de manera que todos los esfuerzos deben centrarse en la institución educativa como eje del cambio (Pérez-Gómez, 2007; 2019). Pero para ello, debemos tener presente los fundamentos que configuran y dar forma a la idea de innovación educativa. Dichos principios pretenden un cambio trascendental orientado a las modificaciones de las estructuras sociales y políticas con el reto de mejorar no sólo la escuela sino la vida de las personas (Fernández-Larragueta y Rodorigo, 2016).

Desde estas premisas, no cabe duda el vínculo que existe entre innovación e inclusión (Pérez-Gómez, 2007; 2019) más si cabe, sabiendo que ambas comparten un objetivo común basado en la igualdad de todas las personas (Torres Santomé, 2017). Y, por otro lado, que ambas se sitúan como procesos en continua construcción y no como metas en sí mismas cuyo compromiso es el logro de mejores condiciones y oportunidades para todo el alumnado (Durán y Giné, 2011). En definitiva, la conexión entre ambos conceptos supone tener como eje central de actuación desarrollar estrategias centradas en la persona y su desarrollo integral (Parra Robledo, 2016) con el fin de lograr una sociedad más justa para todas las personas.

A pesar de todas sus virtudes, la educación inclusiva sigue generando interés y controversia a partes iguales y desde todas las esferas sociales, del ámbito educativo, científico y político. Entendemos que su protagonismo se debe a que se trata de una cuestión que no es baladí, pues con ella nos referimos a qué tipo de individuos y sociedad pretendemos construir y, en definitiva, cómo comprendemos aspectos tan relevantes como la justicia y la democracia (Sarrionandia, & Mateu, 2014).

Si partimos de un análisis y reflexión exhaustivo sobre los objetivos y principios del derecho a la educación llegamos a una conclusión clara y es que nos referimos a los preceptos de la inclusión, al tratarse de un enfoque que no sólo reconoce, sino que valora las diferencias y tiene como reto eliminar los obstáculos que impiden el logro de una sociedad más justa sobre las bases del modelo social (Pérez, 2011), el cual considera que las causas que originan la discapacidad son fundamentalmente sociales (Palacios, 2008).

Es por ello que la educación inclusiva se ha convertido en la piedra angular de muchas políticas gubernamentales en la gran mayoría de países (Monsen et al., 2014), pues se considera fundamental para promover los derechos humanos, lograr la sostenibilidad y construir un futuro mejor para todos, basado en la justicia social, la solidaridad internacional y la responsabilidad compartida (UNESCO, 2015).

Para llevar a cabo cualquier tipo de proyecto social basado en la equidad debemos centrarnos en dos conceptos fundamentales: educación inclusiva y sostenibilidad. Sin una garantía de sostenibilidad, la inclusión educativa, al igual que cualquier otro principio o valor, carece de sentido (Sarrionandia, & Mateu, 2014). Por tanto, no podemos olvidar que “un objetivo fundamental de la educación es preparar a los estudiantes para modos de vida sostenibles, dentro de comunidades y entornos sostenibles de manera local y global. El compromiso con los valores inclusivos implica un compromiso con el bienestar de las generaciones futuras.” (Booth y Ainscow, 2011: 24).

Desde esta perspectiva, es necesario avanzar hacia políticas públicas donde la promoción de la formación del capital humano pueda auxiliar y ayudar en el logro de propósitos de desarrollo sostenible, igualdad de oportunidades y equidad, sostenidas por un estado que asume el rol de garante del derecho a oportunidades de aprendizaje (Opertti, 2017). Y en este horizonte, una educación basada en la inclusión no sólo es necesaria, sino que tiene carácter de urgente (Sarrionandia, & Mateu, 2014; Fernández-Archilla et al., 2020).

3. EL DERECHO A LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN LA INFANCIA CON DISCAPACIDAD: TITULARES DEL DERECHO Y CONSTRUCTORES DE UNA SOCIEDAD JUSTA

El derecho a la educación La educación inclusiva se refiere a calidad, pues pretende no sólo el acceso y la permanencia sino el logro en el aprendizaje de todos los niños

y niñas, con especial incidencia en los que presentan situaciones que los sitúen en riesgos de exclusión (Booth y Ainscow, 2004).

Actualmente hay sobradas evidencias acerca de los beneficios que tiene, para la sociedad y los individuos en particular, el desarrollo de la educación en la infancia y concretamente bajo la perspectiva de la inclusión. Estas ventajas radican en cuestiones como bienestar y correcto desarrollo personal; logros en el aprendizaje y bases adecuadas para una educación posterior; mejoras económicas; reducción de las desigualdades y promoción de la igualdad de oportunidades (Reveco, 2004; Carnoy, 2004; Tedesco, 2004, Blanco, 2018).

A la vista de estos argumentos, es lógico que cada vez más se considere la educación básica desde las etapas de la infancia, con especial mención a los niños y niñas con discapacidad, entre otros (Jomtien, 1990; Dakar, 2000). Sin embargo, no existe consenso para medir y conocer la calidad de las acciones educativas en el período de la infancia. Y todavía siguen primando acciones dirigidas al logro de la universalización en educación primaria, lo que supone que, a pesar de lo previsto en la comunidad internacional y la literatura, el derecho a la educación en la infancia sea aún un reto pendiente de alcanzar (Blanco, 2018).

El reconocimiento y la consideración de los Derechos Humanos, por parte de la gran mayoría de sociedades, supone un importante avance para muchos colectivos, como el de la infancia, pues consiguen ser sujetos de derechos plenos (Rabossi, 1993; Sánchez Vazquez, 2007).

Sin embargo, existen colectivos de especiales características, como es la infancia con discapacidad, que aún tienen pendiente la garantía de derechos fundamentales, como es la educación y concretamente la educación inclusiva (Vazquez, Borzi, & Talou, 2010).

En este sentido y con el objetivo de dar respuesta a esta situación, la comunidad internacional promulga diferentes informes y documentos que inciden en apostar por la educación inclusiva en la infancia con discapacidad. Así, la Convención de los Derechos del Niño (Organización de Naciones Unidas, 1989); La Declaración de Salamanca sobre necesidades educativas especiales (UNESCO, 1994) y la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006) ofrecen los fundamentos teóricos, éticos y legales que sustentan el cambio de paradigma, sobre el que nos hemos ido refiriendo a lo largo de este trabajo

y refuerzan los derechos reconocidos, incidiendo en consolidar y reforzar el principio de no discriminación (Vazquez, Borzi, & Talou, 2010).

Así pues, para dar solidez al derecho a la educación inclusiva para la infancia con discapacidad, desde la perspectiva de los Derechos Humanos, autores como Mathiason, (2002); Sánchez Vazquez, (2006) inciden en lo recogido en materia de igualdad y señalan cuestiones como la igualdad de derechos, de trato, de oportunidades y resultados como fundamentos legales para su garantía.

Por otro lado, desde la perspectiva pedagógica, el contexto educativo en general se configura como un espacio institucional inmejorable, sobre el que asentar las bases para construir una sociedad justa y comprensiva con la discapacidad y la diversidad (Vazquez, Borzi, & Talou, 2010). Asimismo, consideramos que garantizar la educación inclusiva desde las etapas tempranas de infantil, supone que la construcción y representación que elaboran los menores del mundo, sea desde el inicio lo más representativa de la sociedad real en la que se encuentran y en la que la diversidad está presente como parte de la naturaleza humana.

En definitiva, los argumentos pedagógicos a favor de la educación inclusiva en la infancia se centran en torno a las propias características de la etapa y la variabilidad en la adquisición de los diferentes hitos evolutivos de los menores (Noriega, & Fariñas, 2015), así como en los preceptos de la educación inclusiva, que lo consideran un proceso de cambio del sistema educativo con especial incidencia en la etapa de infantil (Booth, Ainscow y Kingston (2007). Lamentablemente, a pesar de los avances y esfuerzos para lograr su consolidación y garantía, la educación inclusiva en la infancia con discapacidad sigue siendo una cuestión y reto pendiente (Noriega, & Fariñas, 2015).

4. CONCLUSIONES

Este trabajo tiene como objetivo principal revisar las bases bibliográficas en materia de educación inclusiva en la infancia con discapacidad. Así pues, de este análisis sistemático deriva este estudio que pretende sentar las bases del derecho a la educación desde las etapas de infantil, con el fin último de comprender que, para lograr su implementación efectiva, ésta debe sostenerse desde dichas etapas por varios motivos. En primer lugar, para conseguir coherencia en el desarrollo de los individuos. Por otro lado, por las propias características que posee este período vital. Y, por último, porque no hacerlo, entendiendo que otra forma de escolarización

puede ser mejor para los infantes, supone vulnerar el derecho a la educación del que son titulares los menores.

5. REFERENCIAS

- Ainscow, M. (2005). La mejora de la escuela inclusiva. *Cuadernos de Pedagogía*, 349, 78-83.
- Blanco Guijarro, M. R. (2018). La educación de calidad para todos empieza en la primera infancia. *Revista Enfoques Educativos*, 7 (1), 11–33.
- de Derechos Humanos, D. U. (1948). Declaración Universal de los Derechos humanos. Asamblea General de las Naciones Unidas, 10.
- Enesco, I. (2009). El concepto de infancia a lo largo de la historia. Universidad Complutense de Madrid.
- Fernández-Larragueta, S., & Rodorigo, M. (2016). Repensar la docencia universitaria: La coordinación como estrategia para la innovación. *Opción: Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, (11), 514-530.
- Hurtado, J. L. (2021). Un nuevo concepto de educación infantil. *Editorial Pueblo y Educación*.
- Marchesi, A., Martín, E., Echeita, G., Babio, M., Galán, M., Aguilera, M.J., & Pérez, E. (2003). Situación del alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad en la Comunidad de Madrid. Informe de Investigación presentado al Defensor del Menor de la Comunidad de Madrid.
- Medina-García, M. M. (2019). La importancia de la educación inclusiva en la consolidación del Estado de Bienestar en España. *Actas de coordinación sociosanitaria*, (25), 85-105.
- Morales, J. (2020). Educación y desarrollo humano: dimensiones para la elaboración de políticas públicas en tiempos de complejidad. *Conrado*, 16 (75), 372-383.
- Morrison, G. S. (2004). Educación infantil. Pearson Educación.
- Opertti, R. (2017). 15 claves de análisis para apuntalar la agenda educativa 2030.
- Palacios, A. (2008). El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. *CERMI*.
- Parra Robledo, R. (2016). La Innovación educativa contribuye a la inclusión socioeducativa. *Didáctica, innovación y multimedia*, (34), 0001-13.
- Pérez- Gómez, Á. I. (2007). Reinventar la escuela, cambiar la mirada. *Cuadernos de pedagogía*, 368.
- Pérez, T. G. (2011). Modelos de escolarización: Trayectoria histórica de la educación especial. *Educação e Filosofia*, 25 (50), 691-719.

- Perez-Gomez, A. I. (2019). Ser docente en tiempos de incertidumbre y perplejidad.
- Sarrionandia, G. E., & Mateu, D. N. (2014). Educación inclusiva y desarrollo sostenible: una llamada urgente a pensarlas juntas. *Edetania: estudios y propuestas socio-educativas*, (46), 141-162.
- Toboso, M., Ferreira, M.A.V., Díaz, E., Fernández-Cid, M., Villa, N. y Gómez de Esteban, C. (2012). Sobre la educación inclusiva en España: políticas y prácticas. *Intersticios: Revista Sociológica de Pensamiento Crítico*, 6, 279-295
- Torres Santomé, J. (2017). Políticas educativas y construcción de personalidades neoliberales y neocolonialistas. *Morata*.
- Zabalza, M. Á. (2017). Didáctica de la educación infantil (Vol. 6). *Narcea Ediciones*.

LAS PROFESIONES DE LA INTERVENCIÓN SOCIAL CON NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES MIGRANTES SIN REFERENTES FAMILIARES: FORMACIÓN Y PRIMERA ACOGIDA

Ana Isabel Lima Fernández

UNED

Sagrario Segado Sánchez-Cabezudo

UNED

1. INTRODUCCIÓN

Los niños, niñas y adolescentes migrantes sin referentes familiares, en adelante NNAMNA, son considerados como un grupo social especialmente vulnerable. Esto requiere una especial atención en la intervención social de los profesionales del sector en cuanto a los aspectos de la formación y modelos de intervención con este colectivo. Se trata de un colectivo minoritario, el que el sistema de protección a la infancia ha ido mejorando para abordar el reto de su intervención con ellos, no obstante, quedan algunos espacios por mejorar que trataremos en este texto. Según la Memoria de 2021 de la Fiscalía de España el número de NNAMNA inscrito a 31 de diciembre de 2021 es de 9494 (García, 2022, pp. 728). Para la estudiar este tema se realiza un análisis bibliográfico y documental acompañado de un análisis cualitativo a través de entrevistas realizadas a informantes clave.

2. CUESTIONES METODOLÓGICAS

La metodología aplicada para la búsqueda de la información se basa en el análisis del contenido de las 9 entrevistas a personas expertas como instrumento de investigación para recopilar información detallada en cuanto a opiniones, conocimientos, experiencias, pensamientos y emociones sobre la actual situación de los niños, niñas y adolescentes migrantes sin referentes familiares, así como las dificultades que se encuentran en el sistema español de servicios sociales. En ellas describen, desde su experiencia, lo que sucede y su modo de verlo y del modo en que otras personas de ese u otros ámbitos lo perciben. La selección se realiza con perfiles de cargos técnicos de la Administración Pública de ámbito estatal, autonómica y local. Así como a profesionales de diferentes recursos tanto de la administración como de organizaciones del tercer sector especializadas en el tema que ejercen su acción directa con este colectivo en España y en Europa.

Los bloques de preguntas son sobre formación de los profesionales que desempeñan su labor con NNAMNA en entidades públicas o del tercer sector, por ello, tienen el objeto de recopilar información sobre la idoneidad de los contenidos de formación para los profesionales que trabajan con NNAMNA y la necesidad de especialización, la idoneidad de los recursos humanos en la fase de acogida y, por último, trata cuestiones deontológicas por parte de los distintos profesionales de la intervención social.

3.LA FORMACIÓN DE LOS PROFESIONALES DE LA INTERVENCIÓN SOCIAL CON NNAMNA

En cuanto a la formación necesaria y más recomendable para los profesionales de la intervención psicosocial y jurídica en el ámbito de trabajo de protección a la infancia migrante sin referentes adultos, en primer lugar, es importante detectar las carencias a la hora del desempeño, así como la priorización de los contenidos de cara a las necesidades de los profesionales.

2.1.La priorización de contenidos

La priorización realizada por los expertos respecto a las propuestas del grupo de trabajo del Observatorio de la Infancia del Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030 (2020), pone en un primer orden la formación en contenidos de la normativa de extranjería y la protección internacional frente a la formación en protección a la infancia y adolescencia. Asimismo, se propone un modelo de formación profesional europeo estandarizado que incluya el conocimiento de la legislación de extranjería y los modelos de colaboración y protocolos existen entre países, así como las herramientas de intervención profesional. En cuanto a la protección a la infancia se considera fundamental el conocimiento de los sistemas de protección social, los protocolos, estándares y recursos que existen para atender estas necesidades en todos los niveles de la administración, incluyendo el internacional.

E4: “Pueden moverse de acuerdo con el principio del libre movimiento de personas, pueden moverse a través de toda la Unión Europea”

2.2.La necesidad de especialización

Existe un consenso en los resultados de grupos de trabajo específicos en el marco del Observatorio de la infancia sobre la necesidad de especialización de los

profesionales de este sector (2020). No obstante, es a partir de 200, debido al aumento de llegada España de NNAMNA cuando se plantea la necesidad de especialización en la intervención con este colectivo (Bravo y Santos-González, 2017). En algunos de los estudios previos también aparece de manera reiterada la necesidad de especialización en la formación para trabajar con este colectivo, basados en la necesidad de ampliación de contenidos formativos en resiliencia en personas que afrontan situaciones de emergencia y estrés, modelos de resiliencia comunitaria para la recuperación vinculado también a la cooperación al desarrollo, extranjería y promoción de competencias y habilidades personales para la inclusión social. (Beltrán, 2019).

Las mayores carencias expresadas por los expertos entrevistados tienen que ver con los aspectos administrativos de extranjería y la regularización administrativa de estos niños, niñas y adolescentes. Así ven imprescindible avanzar en la formación sobre el diagnóstico del daño emocional sufrido por este colectivo, ya que su proceso migratorio está plagado de sucesos complejos y dolorosos (Cyrulnik, 2002), detentando los *indicadores del trauma* para poder realizar mejores diagnósticos y el abordaje de la adversidad y la adaptación positiva desde el enfoque de los modelos de resiliencia como un mecanismo de respuesta donde se ponen en juego las competencias y capacidades del niño, la niña o el adolescente (Forés y Grané, 2008). Por otro lado, es fundamental la formación en atención en emergencias y el enfoque de derechos de la infancia basado en la Convención de los derechos del niño y la niña, sobre todo teniendo en cuenta el abordaje de las contingencias migratorias (Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030, 2022).

Los contenidos de la formación deben tener en cuenta el conocimiento de los aspectos culturales de los NNAMNA, así como del tratamiento psicosocial relacionado con su sufrimiento emocional en el proceso migratorio (CEAR 2018), también es importante incluir formación sobre el tratamiento de las adicciones en concreto con este colectivo. Respecto a la metodología se pone hincapié en herramientas para poder trabajar por parte de los profesionales el vínculo y el apego, puesto que la relación que se establece es muy especial desde el punto de vista emocional. Además, se considera imprescindible la formación para el trabajo en equipos multidisciplinares y el acceso a una formación especializada en la intervención con MMAMNA, dentro del enfoque del pluralismo cultural (Guzmán, 2011), coincidiendo con la opinión de las personas entrevistadas.

E2: “El modelo especializado en la atención tiene que facilitar la mediación y los intérpretes, teniendo en cuenta los factores culturales, alguien que sepa el proceso emocional que ha sufrido la infancia que migra facilitar la gestión del duelo migratorio y utilización de modelos metodológicos de acompañamiento social no paternalistas, promocionando la autonomía de los niños, niñas y adolescentes y su participación”

2.3. Recursos humanos en la acogida metodología y perfil profesional

Las recomendaciones para mejorar el proceso de acogida en cuanto a la recepción, identificación y derivación inmediata de los NNAMNA a su llegada necesitan el requerimiento de algunas figuras profesionales como los Intérpretes, el representante de intereses que designan las Entidades Públicas de Protección de la Infancia (EPPI), la asistencia jurídica gratuita para garantizar la tutela efectiva, la creación de la figura de Coordinador de NNAMNA y los Mediadores interculturales (Observatorio de la Infancia, 2020). Los expertos entrevistados hacen hincapié en la prioridad de creación de la *figura del coordinador-tutor*, para potenciar la atención integral fundamental para hacer un diagnóstico y un pronóstico de los recursos óptimos para el plan de intervención. Esta figura se debe mantener, aunque el niño esté con una familia de acogida. También se ve fundamental el refuerzo de la asesoría jurídica de cara a la regularización de la documentación administrativa de extranjería, denunciando que actualmente es muy escasa.

Igualmente se propone la unificación de las figuras de traductor o interprete con la de la mediación, se considera indispensable que conozcan la cultura de origen de los niños y niñas y, si es posible, que preferiblemente hayan pasado por el proceso migratorio con el objeto de fomentar el vínculo y la conexión y procurar la relación con sus familias y el apego a sus comunidades.

La conformación de los recursos humanos debe tener un abordaje del trabajo con equipos multidisciplinares (ANAS, 2017), así como es necesaria la creación de la figura de las *tutorías educativas* de cara a que la intervención sea más centrada en la persona y más individualizada, permitiendo desarrollar la línea de actuación educativa continuada desde el primer momento de intervención, así como determinar cuáles son los factores de más riesgo, los más positivos y los más protectores. Según indican los expertos entrevistados esto permitirá tener un enfoque holístico e integral.

E1: “Aunque no sea necesario que sea siempre el mismo tutor, ya que tiene que ser el más adecuado al proceso del chico. Esta figura da garantía de continuidad y de guía del proceso de intervención”

Ante la necesidad de profundizar en el aspecto del multiculturalismo, se plantea la importancia de hacer un buen estudio de los orígenes y el proceso migratorio de cada persona, el conocimiento de Marruecos, Argelia y Mali y la distinción por género son importantes de cara al perfil de los NNAMNA que llegan a España según el Registro central de Extranjeros con autorización de residencia (OPI, 2022). Así como un mayor conocimiento de los aspectos normativos que les afectan para poder hacer los itinerarios de intervención individual especializados y adaptados. Los periodos de intervención deben tener un espacio de 3 años de media, ya que en seis meses no se puede plantear un trabajo con éxito para la adaptación de las personas, la regularización administrativa y la inclusión social y laboral.

Algunos de los expertos dibujan un perfil personal específico complementario al profesional que pone en valor la experiencia y la madurez para el desempeño de las competencias requeridas.

E3: “Gente madurita nosotros hemos tenido algunos problemas con educadores educadoras que han salido de la facultad con veinte pocos años y que se encuentran trabajando con chavales de 16-17 años en pisos. Bueno, no ha salido bien. Yo creo que incluso los propios chavales... Si son jóvenes se les toma como colegas”

3. ALGUNAS CUESTIONES DEONTOLÓGICAS EN EL ÁMBITO

En cuanto a cuestiones deontológicas se ve fundamental que se garantice que los profesionales de la intervención social sean de titulaciones reguladas en el ámbito de la intervención social ya sean trabajadores sociales, educadores, psicólogos, mediadores etc., y que se garantice que tengan un código deontológico ya que en este ámbito pueden surgir dilemas éticos expresando el deber ético en estos casos y la necesidad de equipos multiprofesionales en la determinación de edad (FITS EU, 2017) , además los expertos recalcan la necesidad de garantizar una buenas condiciones laborales para garantizar una mayor calidad del servicios, con sistemas de indicadores para valorarlos, así como la importancia del desarrollo de mecanismos de supervisión profesional y mentoría.

E5: “Necesitamos profesionales bien pagados, que trabajen para estructuras laborales fuertes y bien formados”

Los dilemas éticos en este ámbito están caracterizados por las circunstancias que se producen en el proceso de migración de esta infancia y adolescencia en suma vulnerabilidad, la necesidad de conocer y cumplir todos los protocolos para garantizar su cumplimiento y disponer de canales de denuncia seguros. Se ve fundamental tener en cuenta la participación de los niños, niñas y adolescentes en todo el proceso. Algunos de los expertos han señalado posibles situaciones que, además de tener una gran implicación con el cumplimiento de la normativa, tienen un gran componente ético como son los casos de explotación sexual de menores en algunos centros autonómicos.

E4: “Se considera inadmisibles que se puedan producir abusos en el marco de un centro de menores, mencionando los casos de Baleares y Madrid como ejemplo”

Además, se señalan algunas cuestiones que tienen que ver con las devoluciones en caliente o con el sistema utilizado en la fiscalía de menores:

E8- “El conflicto de intereses genera en la fiscalía cuando tienen el mismo gorro de fiscalía y de sistema de reforma. A veces es el mismo fiscal y eso da un mensaje a los chicos que no es de una institución protectora. Con eso no ponen en tela de juicio a fiscales concretos sino al sistema”

Respecto a los mecanismos necesarios para el control y supervisión, se considera interesante y complementaria la creación de la figura del *Defensor de la infancia*, siempre respetado el papel de la fiscalía en el seguimiento y la coordinación de la protección, no obstante, se remarca una deficiencia en este rol en su actuación.

E8: “Obviamente, claro sería, sería bueno una persona que estuviera contribuyendo y colaborando con los diferentes actores. Entendemos que ese es un poco el rol de la Fiscalía, si no me equivoco, es decir, al final la Fiscalía es quien tendría, pero también nos pasa que recibimos también algunos momentos. Bueno que la Fiscalía no está cumpliendo del todo con su rol que tiene muchos niños que no llegan a tiempo y bueno, y esto es un sería un poco el problema que tenemos”

4.CONCLUSIONES

La formación de los profesionales en el ámbito de intervención con los NNAMNA necesita una especialización con un refuerzo de conocimientos sobre extranjería y derecho internacional frente a el conocimiento más instaurado en la cultura profesional de la protección a la infancia y la adolescencia en España. Se plantea, además, una base común de formación y estándares en Europa para los profesionales que contemple la movilidad de este colectivo de población.

El enfoque de la formación debería primar la necesidad de conocimientos para el trabajo interdisciplinar y basado en enfoque de derechos de la infancia y la adolescencia, así como la preparación para la atención en emergencia por lo que los modelos de atención en crisis son muy relevantes. Incluyendo igualmente formación en resiliencia individual y comunitaria.

Las figuras profesionales que hay que potenciar son las de una coordinación-tutoría para procurar una continuidad en todo el proceso y mejorar la calidad en la idoneidad de los recursos. Se propone a la vez unificar la figura de a mediación y la traducción del idioma, primado como elementos esenciales el conocimiento de la cultura, la vivencia del proceso de migración por parte de estos profesionales, así como un perfil de experiencia y madurez personal.

En cuanto a las cuestiones éticas, de cara a la gran probabilidad que se produce en este ámbito para la generación de dilemas deontológicos, es importante que los profesionales sean de profesiones tituladas y reguladas y que tengan mecanismos efectivos para la denuncia seguros, la creación de una figura de Defensor de la Infancia sería muy conveniente de cara a poder aportar estos mecanismos. También es importante revisar el propio sistema de justicia respecto a las funciones de la fiscalía de menores que tiene también un papel en el sistema de reforma que puede entrar en conflicto.

5.REFERENCIAS

Asociación Nacional Francesa de trabajo Social ANAS (2017). Comunicado de prensa 09 de noviembre de 2017). Jóvenes que se declaran menores no acompañados: lugar y función del asistente de servicio social. <https://www.anas.fr/>
Beltrán, R.M (2019) Una aproximación a la promoción de la resiliencia en Menores Extranjeros No Acompañados (MENA) en centros de la Comunidad Valenciana.

Treball Final de Màster Universitari en Cooperació al Desenvolupament (Pla de 2015) (A distància). Codi: SRP522. Curs acadèmic: 2018-2019 <https://repositori.uji.es/xmlui/handle/10234/183550>

Bravo, A.A., & Santos-González, I. (2017). Menores extranjeros no acompañados en España: necesidades y modelos de intervención. *Psychosocial Intervention*, 26(1), 55-62. <https://doi.org/10.1016/j.psi.2015.12.001>

CEAR (2018): La salud mental de los refugiados. Cómo superar el reto migratorio. Recuperado el 15 de octubre de 2018 en: <https://www.cear.es/la-salud-mental-de-los-refugiados-como-superar-el-duelo-migratorio/>

Cyrulnik, B. (2002): Los Patitos feos: la resiliencia: una infancia infeliz no determina la vida. Barcelona: Gedisa, 2002.

Federación Europea de Trabajo Social. 'FITS Europa' (2017). Resolución sobre el papel de los trabajadores sociales en determinación de la edad de menores no acompañados (Reunión de Delegados IFSW Europe 28/05/2017) <https://www.ifsw.org/regions/europe/>

Forés, A. y Grané, J. (2008): La resiliencia. Crecer desde la adversidad (formato electrónico). Barcelona: Plataforma Editorial.

García, A.O (2022). Memoria elevada al Gobierno S.M. Recuperado de: <https://www.fiscal.es>

Guzmán, O. (2011). La diversidad étnica como variable en la intervención del trabajo social. *Trabajo Social*, 13, 171-180, 201.

Ministerio de Derechos Sociales y agenda 2030. Observatorio de la Infancia. Grupo de Menores Migrantes (2020). <https://observatoriodelainfancia.mdsocialesa2030.gob.es/>

Observatorio Permanente de la Inmigración (OPI). (2022). Menores no acompañados y jóvenes extutelados con autorización de residencia. <https://blogextranjeriaprogestion.org/wp-content/uploads/2023/01/nota-analisis-menores-y-jovenes.pdf>

POLÍTICAS PÚBLICAS DE PROTECCIÓN A LOS NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES MIGRANTES SIN REFERENTES FAMILIARES, CAMBIO DE MODELO EN INTERVENCIÓN Y LA GESTIÓN DE LOS RECURSOS

Ana Isabel Lima Fernández

UNED

Sagrario Segado Sánchez-Cabezudo

UNED

1.INTRODUCCIÓN

Los niños, niñas y adolescentes migrantes sin referentes familiares, en adelante NNAMNA, suponen un desafío para las políticas públicas de protección en España debido a sus especiales características. Por ello, se requiere un especial interés respecto a la normativa actual, las recientes reformas aprobadas y su desarrollo sin perder la mirada en el ámbito internacional. Según el informe *La inmigración en España: efectos y oportunidades* en las entradas irregulares en nuestro país se registró un creciente número de personas menores de edad no acompañadas de tal forma que en 2017 la cifra está de 2.345, no es una cifra excesiva, pero sí que se cuadruplicó respecto al año anterior. Esto ha provocado que nos enfrentemos a muchos retos desde la intervención social y la necesidad de la aprobación de protocolos uniformes sobre la determinación de edad. Además de la necesidad de refuerzo de recursos de protección a la infancia en servicios sociales y la distribución entre las comunidades autónomas de este colectivo y las dificultades para ofrecer itinerarios formativos. También supone un gran reto el abandono de estos servicios de protección (Consejo económico y social, 2019).

2.CUESTIONES METODOLÓGICAS

La metodología aplicada para la búsqueda de la información se basa en el análisis bibliográfico, así como en el análisis cualitativo del contenido de las 9 entrevistas a personas expertas para recopilar información sobre el tema, así como las dificultades que se encuentran en el sistema español de servicios sociales. Éstas han sido realizadas a personas con una amplia trayectoria en puestos en distintos niveles de la administración tanto europeo como estatal, autonómico y local; así como a profesionales de la intervención en organismos públicos y entidades del tercer sector

especializadas. Los bloques de preguntas versan sobre el proceso de intervención desde la acogida hasta la transición a la vida adulta.

3. EL PROCESO DE INTERVENCIÓN INTEGRAL CON LOS NNAMNA: LA ESTRATEGIA COMÚN

Ante la necesidad de una estrategia común en España de apoyo y atención a los NNAMNA que contemple el proceso de intervención de manera integral los expertos de los distintos grupos del Observatorio de la Infancia del Ministerio competente de Derechos Sociales y Agenda 2030 (2020), así coinciden también las personas expertas entrevistadas recomendando que contenga criterios unificadores, tanto de conformación de los equipos, como en la coordinación de los distintos niveles de la administración, en las áreas de intervención y en el tipo de servicios que se prestan.

Desde la perspectiva estructural, las propuestas en cuanto a la intervención integral giran en torno a intensificación de la actuación de los órganos que existen de carácter estatal como el Observatorio de la Infancia, así como el fomento de los grupos de trabajo en el seno del Consejo Territorial de Servicios Sociales. Se reclama una mayor participación en estas estructuras de inclusión profesionales de distintos ámbitos como son la delegación de gobierno, la brigada extranjería y la fiscalía de menores, así como la participación de los propios NNAMNA. También el abordaje holístico desde todos los ámbitos de intervención como son educación, salud, servicios sociales, justicia, empleo, formación, extranjería, salud mental, duelo, jurídica, idiomas, etc. Tradicionalmente tiene más peso la intervención vinculada a la orientación en formación y empleo que en el apoyo emocional para la superación del trauma y el duelo migratorio, por ello, se ve la necesidad de incrementar el apoyo psicosocial y el refuerzo de la red relacional y la participación de la familia en el proceso vital (Blanca, 2019), así lo expresa uno de los expertos entrevistados.

E3: “...se considera un éxito cuando cumplen una serie de indicadores ...que puede salir a trabajar de forma autónoma, ¿Alguien ha hablado de su duelo? ¿Alguien ha hablado de su trauma? ¿Alguien ha hablado de su familia?... ¿Alguien ha hablado de sus sueños, de sus deseos, de una historia más personal e íntima, de lo que ha dejado allí? Y llora por las noches toda esta parte personal.”

4.LA ACOGIDA Y LA BÚSQUEDA DE FAMILIARES

En 2018, con la llegada masiva de NNAMNA a España se generaron propuestas en el marco de los grupos de trabajo del Observatorio de la infancia para la creación de centros estatales para la acogida y el reparto por cupos de los NNAMNA, donde se llevaría a cabo las competencias de la identificación, la determinación de edad, la primera valoración y el informe social y la atención de necesidades sanitarias, sociales y educativas. No obstante, estas propuestas no han prosperado, ya que son competencias autonómicas (2020). Además los expertos, rechazan a estos centros apostando por el ámbito local y comunitario una vez determinados los perfiles.

E1: “No estoy de acuerdo con la creación de centros estatales, lo veo como un centro de clasificación, se aboga por centros más locales”

En cualquier caso, no se ve conveniente que la estancia en estos centros supere las 72 horas, siendo negativo para la inclusión social la permanencia de 3 meses que actualmente se tiene en algunos. Para paliar esta situación desde el Ministerio competente se ha optado por proponer la creación de unas *Unidades de Respuesta Rápida a la Infancia* en momentos de contingencia que se desplieguen en forma de apoyo técnico a las Comunidades Autónomas, y un *Sistema de Información Integrada*, para el reparto del mecanismo nacional de derivación (2022). La búsqueda de familiares requiere más protocolos y recursos, es crucial en este primer momento de la acogida y la evaluación, actualmente no se invierte el mismo esfuerzo en todos los territorios, generándose notables diferencias. Los expertos entrevistados coinciden en que trabajar con las familias, aunque sea desde la distancia, tiene efectos positivos en la intervención, ya que vincula a esa persona con la comunidad de origen y puede colaborar positivamente. También se puede dar el caso, aunque es menos frecuente, que los adolescentes no deseen tener contacto con sus familias (Mateu, 2015). La búsqueda de familiares a veces se ve dificultada por los propios NNAMNA.

E1: “Yo tengo chavales que han estado en centros con nosotros, y luego ya el periodo de libertad vigilada ha aparecido familiares. Bueno, no es sorprendente ¿no? ..., que tengas un tío o tengas un primo aquí en Madrid al que puedas recurrir, nos hemos visto un poco locos para buscarle alojamiento porque pensamos que se quedaba de calle...”

5. PROCESO DE EVALUACIÓN DE NECESIDADES

La primera evaluación de necesidades para la determinación formal del interés superior del niño requiere la aplicación de un protocolo general y la determinación de la edad y la valoración de la situación de salud física y mental, poniendo especial interés en los indicadores de trauma. También es importante valorar la capacidad de la comunicación y el manejo del idioma. En esta fase es relevante realizar un buen diagnóstico ya que esto nos lleva a la atribución de los recursos que den respuesta a sus necesidades. Las cuestiones metodológicas están recogidas en el documento del *Modelo de gestión de contingencias migratorias para la infancia y adolescencia no acompañada*, del Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 20230, como el interés superior del menor, el derecho a la vida, a la supervivencia y al desarrollo, la no discriminación e igualdad, el bienestar e integración, la interculturalidad, la flexibilidad y atención individualizada, la participación de los niños, niñas y adolescentes, la corresponsabilidad, la cooperación y la solidaridad, entre el Estado y las CCAA en el reparto de responsabilidades y obligaciones y la celeridad.

Conjuntamente, se ha aprobado desde el Gobierno junto con las Comunidades autónomas un *Protocolo de traslados y derivación*, y el *Modelo de respuesta a contingencias*, donde establece como único requisito obligatorio la valoración individualizada de la situación de cada persona menor de edad, en ella se debe incluir la realización de la entrevista individual del interés superior del menor y su correspondiente informe sectorial. Además, se ha creado en ese marco un instrumento de cooperación interautonómico según el cual las plazas de las comunidades autónomas de destino se cubrirán con traslados, bajo los criterios de eficiencia y facilidad de transporte, dándose flexibilidad para establecer las fases oportunas de manera consensuada (2022).

6. EL ACOGIMIENTO FAMILIAR

Se considera que el modelo más inclusivo y prioritario para la infancia en protección y en concreto para los NNAMNA, es el acogimiento familiar, sin embargo, ha tenido un mínimo impacto, por lo que debe ser revisado para su refuerzo e innovación. Se considera buena práctica con carácter de innovación social el modelo italiano, que es voluntario y se basa en incentivos. Desde el Ministerio competente se está impulsando la *Estrategia de desinstitucionalización*, conjuntamente el marco de la Ley Orgánica 8/2021, de 4 de junio, de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia, en adelante LOPIVI, con modelos de acogimiento

familiar especializado y remunerado realizado por personas formadas para situaciones de especial dificultad como la discapacidad, dándose avances en la contingencia de la guerra de Ucrania. Existe también un consenso de que los niños se educan mejor en familia y que se tenga en cuenta a la familia extensa, especialmente recomendado los NNAEMNA a partir de los 14 y 15 años.

7.LAS VULNERABILIDADES AÑADIDAS

Existen grupos de NNAEMNA en situación de especial riesgo de vulnerabilidad social. En el documento aprobado por el Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030, denominado *Modelo de gestión de contingencias migratorias* se recoge en el principio de flexibilidad y atención individualizada, con protocolos prioridad en los traslados a estos grupos (2022)

“tras una evaluación individual de las circunstancias específicas de los niños, niñas y adolescentes migrantes no acompañados, especialmente en casos de especial vulnerabilidad, las medidas a adoptar estarán enfocadas a largo plazo para proporcionar una solución duradera, de continuidad, en previsión de su transición a la mayoría de edad y ciclo de vida.”

Los expertos priorizan grupos vulnerables en primer lugar a la infancia víctima de trata de seres humanos, seguido de la discapacidad y por último las adicciones. Haciendo especial referencia a la salud mental y a factores discriminatorios por homosexualidad o transexualidad perseguida en algunos países. Respecto a la trata, se reconoce la falta de medios para su abordaje, ya que las mafias añaden factores externos complejos que agudizan el riesgo en las niñas complicándose si hay embarazos.

El: “Es que además es una realidad tremenda. Es una realidad tremenda, sí que he conocido a chicas que, incluso siendo madres, han estado con nosotros ... y luego se ha perdido la pista. Se las traga la tierra no ha habido posibilidad de darle continuidad de ningún tipo”

Por otro lado, existen NNAEMNA bajo medidas de responsabilidad penal, por su situación se les puede ver desde dos perspectivas distintas, como víctimas o como infractores (Belattar, 2014). Los expertos apuntan que en los centros cerrados se hace una buena intervención social y abogan por mantener la medida adoptada con el fin

de poder mantener la coordinación, intervención complementaria en medio abierto aplicando recursos normalizados.

8.LA TRANSICIÓN A LA VIDA ADULTA

La inclusión social y la transición a la vida adulta de los NNAMNA requiere trabajar aspectos de una manera integral, cobra mucho peso la regularización administrativa, la formación profesional y la inserción laboral para personas extuteladas, poniendo de relieve la especial importancia de acortar los tiempos de tramitación. Según el informe PISA, el rendimiento educativo de los inmigrantes es menor al de los nativos, los NNAMNA aún tienen más dificultades para llegar a estudios universitarios (Consejo económico y social, 2019). Los expertos proponen ampliar 3 años el periodo para la autonomía de estos menores más allá de los 18 años, ya que gran mayoría de los casos presentan problemas con la autonomía personal (Barceló, 2017), también de la atención por periodos de edad como en algunas Comunidades Autónomas.

E4: Y que se entienda un período de gracia que podría ser un período de hasta 3 años como mínimo, ...” E7- “... en Madrid hay profesionales que están trabajando mucho en estos temas en dos periodos...Antes de los 18 y por supuesto, yo no lo terminaría en los 18, continuaría mínimo hasta los 23”

Hay consenso entre los expertos en que la aprobación del Real Decreto 903/2021, de 19 de octubre, por el que se modifica el Reglamento de la Ley de Extranjería, ha supuesto un gran avance para ese momento de la transición; y que hay que seguir mejorando el procedimiento. También tiene un contrapeso y es que algunos NNAMNA abandonen su formación por esa incorporación temprana al mundo laboral.

E3: “Ha habido para el sistema de protección en un antes y un después, una antes que el plan de intervención estaba roto, no podíamos continuar con su proyecto educativo, que su proyecto migratorio tiene que ver el 99% en una integración laboral y poder generar recursos económicos para ayudar a su familia, que con este Real Decreto y se han minimizado situaciones de riesgo. En los pisos se han minimizado las lesiones de chavales a educadores o chavales o contra otros chavales. Se ha minimizado adicciones, ha disminuido las autolesiones, etc. Se han disminuido muchas situaciones de graves de vulnerabilidad...”

9.CONCLUSIONES

Desde la perspectiva estructural, se plantea la necesidad de la intensificación y ampliación coordinación institucional, tanto con otros países desde el ámbito internacional como desde los tres niveles de la administración y las entidades del tercer sector especializadas, así como la inclusión de profesionales de otras áreas como la de justicia. La perspectiva de intervención integral requiere la atención en todos los ámbitos de intervención y una mayor dedicación a los aspectos psico emocionales, de atención al trauma y el duelo migratorio. El abordaje desde equipos interdisciplinarios y la ampliación de los periodos de intervención a al menos 3 años se ven sustanciales.

La creación de centros específicos de acogida desde el ámbito estatal no es viable desde el punto de vista competencial, pero además no es recomendado desde el punto de vista metodológico deben estar el menor tiempo posible en estos centros, como máximo 72 horas y integrándose cuanto antes en la comunidad utilizando recursos locales. Esta es una cuestión a la que también apunta el nuevo modelo con la estrategia de desinstitucionalización y otros desarrollos reglamentarios del Ministerio. Además, es importante detectar las situaciones de especial vulnerabilidad en la primera acogida, teniendo especial relevancia la trata de seres humanos y la discapacidad. Hay que incorporar especificidades como la enfermedad mental y las cuestiones vinculadas al género. Desde el Ministerio se ha aprobado un modelo de gestión de contingencias con la priorización de traslados y derivación a estos colectivos.

Existe consenso en la importancia de la búsqueda de familiares y la participación en la intervención con los NNAMNA, ya que esto mejora y complementa la intervención social que se realiza en la mayoría de los casos. No obstante, se dan importantes diferencias en la forma de abordar esta cuestión en los distintos territorios.

En España se está pasando por un momento de cambio de modelos de intervención debido a la aplicación y el desarrollo reglamentario de la *LOPIVI* así como con la preparación de la Estrategia de desinstitucionalización que afecta a los recursos de protección de la infancia. Desde esta perspectiva se fomenta la inclusión y la intervención comunitaria, los centros más pequeños, la utilización de recursos normalizados y la promoción del acogimiento familiar, intentando innovar en todas

sus fórmulas, apostado por nuevas estrategias como el acogimiento familiar especializado, que los expertos proponen que incluya a la familia extensa.

En la transición a la vida adulta es necesario flexibilizar los periodos para la emancipación que vayan más allá de los 18 años y poder trabajar las cuestiones de vivienda, formación e inserción laboral en periodos que duren al menos tres años. Por otro lado, es importante recalcar que la aprobación del Real Decreto 903/2021, de 19 de octubre no solo ha propiciado una mayor inclusión en el mundo laboral de estos NNAMNA, ya que ha favorecido su proceso de inclusión social.

Se ha dado un importante avance en los modelos de intervención propiciados desde las políticas públicas del Gobierno, lo que se puede observar en las evaluaciones de las modificaciones legislativas y en los desarrollos reglamentarios y protocolos aprobados durante los dos últimos años, no obstante, hay que seguir abordando los retos del cambio de modelo y la inversión en recursos.

10.REFERENCIAS

Barceló Pastor, A. (2017) Jóvenes extutelados, Crimina: Centro para el estudio y prevención de la delincuencia, Universitat Miguel Hernández.

Belattar, A. (2014). Menores migrantes no acompañados: víctimas o infractores. Revista sobre la infancia y la adolescencia, 7, 25-39.

Consejo económico y social (2019) informe 02|2019 La inmigración en España: efectos y oportunidades

<https://www.ces.es/documents/10180/5209150/Inf0219.pdf>

Ley Orgánica 8/2021, de 4 de junio, de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia, en adelante LOPIVI

Mateu, R. (2015): Resiliencia y Duelo en contextos educativos (*Cooperació i solidaritat*). Castelló: Ed. Universitat Jaume I. Servei de Comunicació i Publicacions. ISBN-10: 8480219351 / ISBN-13: 978-8480219358

Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030 (2022). <https://www.mdsocialesa2030.gob.es/index.htm>

Plan de respuesta ante crisis migratoria para menores migrantes 2022-2023

Modelo de gestión de contingencias migratorias para la infancia y adolescencia no acompañada

METODOLOGÍA MONTESSORI PARA TRABAJAR CON PERSONAS CON DISCAPACIDAD Y MAYORES CON ALZHEIMER

María Estefanía Alonso Bello

Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes

1. PROYECTO DE INNOVACIÓN; APLICACIÓN DE LA METODOLOGÍA MONTESSORI EN EL CFGM ATENCIÓN A PERSONAS EN SITUACIÓN DE DEPENDENCIA

Cuando hablamos de innovar en la mayoría de las ocasiones pensamos en el uso de tecnologías o en la incorporación de medios multimedia tales como tablets, drones, impresoras 3D, etc en el aula. Pero...¿acaso integrar tablets en el aula ya hace que se produzca la innovación? En la actualidad encontramos centros educativos con experiencias innovadoras sin un sustento o fundamentación teórica que dé coherencia a esa propuesta. Cañal de León la gran mayoría de propuestas didácticas adolecen de “fundamentación o referentes teóricos” (2005: 15) Es necesario partir de una concepción de lo que significa la innovación para poder plantearse un proyecto que verse sobre ello. Partiendo de una visión de la misma coincidente con autores como De la Torre (1994) que considera que el término innovación se refiere a la introducción de nuevas dinámicas que alteran las ideas, las concepciones, las metas, los roles, los contenidos, la metodología, la organización espacial y temporal, los recursos o la evaluación en los ámbitos educativos o Sein-Echaluce, Fidalgo-Blanco y Alves que conciben innovar como “la aplicación de una idea que produce cambio planificado en procesos, servicios o productos que generan mejora en los objetivos formativos” (2017: 596-598) desde el Departamento de Servicios Socioculturales y a la Comunidad de un centro integral de formación profesional, al presentar una propuesta a la convocatoria de proyectos de innovación de la Comunidad Autónoma de Canarias, ésta consistió en innovar partiendo de referentes psicopedagógicos históricos. La idea que se planteó fue innovar incorporando metodologías que vienen usándose hace años en la etapa educativa de infantil como es la metodología Montessori, en la etapa de formación profesional y en el cuidado de las personas con discapacidad o Alzheimer.

A través de este proyecto se añade en los planes de formación del alumnado del Ciclo Formativo de Grado Medio Atención a Personas en Situación de Dependencia, el uso y manejo de metodologías y estrategias que ya se están utilizando en sus entornos profesionales pero que dado el carácter novedoso e innovador de las mismas, aún no

se emplea de forma generalizada. De esta manera, se busca formar a profesionales que estén a la vanguardia de lo que nos encontramos en el mercado laboral y que esto les diferencie. Esta diferencia puede ser un punto a su favor a la hora de encontrar trabajo, puesto que controlan nuevas metodologías, recursos y estrategias dentro de su profesión. En definitiva, a través de este proyecto se pretende impulsar una formación específica en el alumnado del Ciclo Formativo de Grado Medio Atención a Personas en Situación de Dependencia en aspectos tales como la aplicación de la metodología Montessori para el trabajo con personas con discapacidad y Alzheimer.

Este proyecto además se plantea con una proyección en la comunidad con lo que se hace vital la aplicación de la metodología del Aprendizaje-Servicio. Entendiendo este como “una propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un único proyecto bien articulado, en el que los y las participantes aprenden a la vez que trabajan en necesidades reales del entorno con la finalidad de mejorarlo” (Puig Rovira y otros, 2007, p. 20.).

2.LÍNEAS PRIORITARIAS A TRABAJAR DESDE EL PROYECTO

Para el desarrollo de este proyecto se trabajan varias líneas prioritarias. Estas líneas fueron:

- Adquisición de resultados de aprendizaje, aumento de implicación y mejora del absentismo del alumnado del ciclo. En el momento en el que se desarrolla este proyecto, en el Centro Integrado de Formación Profesional se contemplaba dentro de las iniciativas estratégicas a desarrollar, la mejora de los resultados de rendimiento, absentismo y abandono escolar. Desde el Departamento de Servicios Socioculturales y a la Comunidad se consideraba que en la medida en la que el alumnado perciba la formación como atractiva, novedosa e interesante, se está consiguiendo que los resultados de aprendizaje sean adquiridos, aumente la implicación del alumnado en el aprendizaje y esto repercuta en un menor absentismo.
- Diseño de guías didácticas específicas para el ciclo incorporando la metodología Montessori. Al finalizar el proyecto se habrán generado actividades de enseñanza- aprendizaje y actividades de evaluación que se pueden incorporar en las unidades didácticas de algunos de los módulos de este ciclo y pueden ser referentes para otros y otras docentes.

- Creación de fichas de actividades y materiales para trabajar determinadas necesidades, intereses y motivaciones en las personas con discapacidad y Alzheimer.
- Generar nuevos itinerarios de formación continua en base a nuevas competencias requeridas por el mercado y la capacidad de flexibilización/adaptación a nuevos escenarios.
- Fomentar el desarrollo de proyectos de impacto colectivo entre Fundaciones-Asociaciones-ONG's-instituciones con ámbitos de acción convergentes puesto que los resultados podrán extrapolarse a otros ámbitos.
- Participar en la innovación metodológica para el desarrollo de estrategias educativas efectivas conducentes a la excelencia formativa, sobre todo en la aplicación del método Montessori en la formación profesional y en el trabajo con personas con discapacidad y Alzheimer.

3.AGENTES IMPLICADOS

Para el desarrollo de este proyecto se contó con la participación de varios agentes, los imprescindibles han sido:

- Miembros del departamento de Servicios Socioculturales y a la Comunidad del Centro integrado de Formación profesional en Fuerteventura
- Empresas y asociaciones en las que el alumnado de los ciclos CFGM Técnicos de Atención a Personas en Situación de Dependencia van a desarrollar las actividades desde el aprendizaje-servicio y con la metodología Montessori. Concretamente en este proyecto participan: AFALF y Residencia Insular de discapacidad de Fuerteventura.
- Alumnado del primer curso del CFGM Técnicos de Atención a Personas en Situación de Dependencia
- Otros agentes de la comunidad educativa.
- Personal de la Consejería de Educación implicada en los proyectos de innovación y perfeccionamiento educativo.

4.DISEÑO Y METODOLOGÍA

El proyecto se dividió en varias fases que consistieron en:

4.1. Fase Primera. Formación.

Los y las docentes implicados e implicadas en el proyecto así como las empresas que también iban a colaborar en la recepción y acompañamiento del alumnado para realizar actividades en sus empresas, asociaciones, etc. reciben una formación por parte de la empresa Montessori Canela sobre aspectos tales como neurociencia y ambiente preparado, neurociencia y Montessori, Filosofía Montessori, Materiales y objetos Montessori, etc. La formación fue intensiva y proporcionó las herramientas necesarias para empezar a implantar esta metodología en las aulas con el alumnado. Posibilitó además que las empresas conocieran la metodología y las ventajas de empezar a trabajar a través de ella con el colectivo de personas con discapacidad y personas con Alzheimer.

4.2. Fase Segunda. Reuniones de trabajo y coordinación

En esta segunda fase, el profesorado del departamento de Servicios Socioculturales y a la Comunidad del centro educativo y los y las profesionales de las empresas colaboradoras establecen reuniones de coordinación. Desde la visión de un aprendizaje servicio las empresas plantean necesidades a las que dar respuesta. Posteriormente los y las docentes elaboramos actividades de enseñanza- aprendizaje y de evaluación en base a las necesidades que se planteaban en las empresas y estas actividades se incluyeron en algunas de las unidades didácticas a implementar en los módulos del ciclo en los que esto fue viable.

En esta fase caímos en la cuenta que era necesario además que el alumnado vivenciara la metodología Montessori para posteriormente poder hacer uso de ella en su quehacer profesional. Así pues, con el asesoramiento y guía de los y las profesionales que nos impartieron el curso introdujimos cambios en nuestra forma de organizar e impartir las clases. Se produjeron cambios en la distribución del aula, en las normas del aula, los materiales, la gestión del tiempo, etc. El alumnado experimentó la metodología Montessori en su formación y de esta manera pudo nutrirse desde la propia vivencia y no sólo conocer cómo implantarla.

A continuación, en la tabla, se exponen algunas de las actividades de evaluación que resultaron de esta experiencia y que se incorporaron en el módulo Características de las personas en situación de dependencia (CTT). Además se incorpora la vinculación de estas actividades a los resultados de aprendizaje y criterios de evaluación que aparecen como referentes en el Real Decreto 1593/2011, de 4 de noviembre, por el

que se establece el Título de Técnico en Atención a Personas en Situación de Dependencia y se fijan sus enseñanzas mínimas.

Tabla 1

Anclaje Curricular de las Actividades de Evaluación a los Resultados de Aprendizaje y Criterios de evaluación.

Módulo	Actividades de Evaluación	Resultados de Aprendizaje	Criterios de Evaluación
UT0_Enfermedad y dependencia (II) el trastorno mental	Actividad Individual: Preguntas acerca del Alzheimer	Resultado de Aprendizaje nº4: Describe las enfermedades generadoras de dependencia, determinando sus efectos sobre las personas que padecen.	c.-Se han definido las principales características de las enfermedades mentales más frecuentes.
	Actividad individual: Ejercicio de observación durante la visita a un centro con personas con Alzheimer AFAL		e.-Se han identificado las necesidades de apoyo asistencial y psicosocial de las personas enfermas en función de la tipología de enfermedad que padecen f.-Se han descrito las principales pautas de atención a las necesidades psicológicas y sociales de las personas enfermas
	Actividad grupal: Taller plantas aromáticas en AFAL		h.-Se ha sensibilizado sobre la influencia de la enfermedad en la conducta de la persona enferma. d.-Se ha descrito la influencia de las enfermedades mentales en la autonomía personal y social de las personas que las padecen

Fuente: Elaboración propia

4.3. Fase Tercera. Realización de las actividades de Enseñanza- Aprendizaje y de Evaluación

En esta fase el alumnado realiza las actividades de enseñanza- aprendizaje y de evaluación que se establecen para la unidad didáctica que se está impartiendo y que se han diseñado en base a las necesidades que nos plantearon en la fase anterior las empresas. En el caso que nos ocupa, una de las empresas, una asociación de personas con Alzheimer y sus familiares, la Asociación AFAL nos planteó que querían trabajar con las personas con Alzheimer la reminiscencia a través de las plantas aromáticas.

Para ello era necesario tener un pequeño huerto que contuviera plantas de estas características. Esa fue la necesidad que el alumnado de nuestro centro cubrió.

Proporcionamos el huerto de plantas aromáticas. Para ello el alumnado tuvo que realizar una serie de actividades. Desde la investigación previa sobre el Alzheimer, una visita de observación para conocer un centro de día de personas con Alzheimer y conocer las características individuales de las personas que acudían a este centro, y finalmente diseñar y planificar una actividad y materiales para trabajar esta necesidad planteada que no consistiera únicamente en llevar las plantas aromáticas sino que en la propia creación del huerto también participasen las personas usuarias del recurso. El alumnado realizó las actividades principalmente en el aula de forma cooperativa y teniendo en cuenta que su actividad debía respetar los principios de la metodología Montessori. La implementación se realizó en la empresa, de esta manera el alumnado tuvo la oportunidad de entrar en contacto real con los entornos profesionales y poder poner en marcha las actividades planificadas.

4.4. Fase Cuarta. Difusión.

Las experiencias, los materiales, las fichas de trabajo, la metodología aplicada, los cambios que se han incorporado en el aula respecto a los espacios, gestión del tiempo, normas, etc se han difundido a través de jornadas de formación y entrevistas en la radio.

5.DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

El taller que el alumnado realizó con las personas del recurso para conseguir un huerto de plantas aromáticas consistió en decorar con pinturas acrílicas una maceta y luego plantar en ellas las plantas aromáticas que trajimos. Este fue un taller muy especial desde el principio. Llegamos toda la clase cargados y cargadas con plantas, macetas, tierra y pinturas. Ya de por sí el ambiente, perfumado por la fragancia de las plantas aromáticas que traíamos unido a un alumnado que acude con incertidumbre pero con tantísima emoción hizo que la sesión fuera maravillosa. En todo momento el alumnado dinamizó, acompañó, ayudó y guió a las personas que acudieron ese día al centro de día para personas con Alzheimer. Los alumnos y las alumnas estaban ilusionados /as, pendientes de que todo les saliera bien y de no olvidarse un detalle de lo que habíamos hablado y preparado, quizás también presionados por si iban a hacerlo tan bien como para obtener una buena nota, porque claro todos sabemos que los inputs externos, las motivaciones extrínsecas también

mueven a las personas, y cómo no, también a nuestro alumnado. Pero la dinámica y el clima que se vivió en el centro AFAL ese día, iba más allá de querer obtener una mejor nota. Fue algo increíblemente mágico e inspirador. Cuando observaba a cada uno y una de los y las alumnos y alumnas trabajando con las personas que se habían asignado en los pequeños grupos, me invadía una sensación plena, una enorme gratitud por el trabajo que realizo y por tener la oportunidad de ofrecer estos espacios de aprendizaje a mi alumnado. Alumnado que estaba tan ensimismado con la realización de su actividad que no miran siquiera la hora, no preguntar si podían ir al baño, no estaban pendientes de sus móviles, ... Ese momento era de ellos y ellas y de las personas para las que habían preparado la actividad. Pendientes de que cada persona decorara su maceta, de ayudarles si la persona no podía, no quería hacerlo o les pedía ayuda, pendientes de lo que esas personas les contaban, etc. El clima en general fue grandioso, casi sin conocernos, los y las técnicos, técnicas y profesionales que allí realizan su trabajo día a día nos acogieron como a un igual, nos han acompañado, nos han guiado y nos han ayudado a desarrollar de la mejor manera esta actividad. Las personas con Alzheimer que allí acuden día a día también vivieron la misma sensación, estoy segura porque incluso los y las más reticentes al comenzar la actividad, al finalizarla esbozaban una sonrisa. Sin duda, las competencias y aprendizajes que el alumnado adquiere y que se llevan a nivel personal y profesional son únicos. Estoy segura de que este momento lo recordaran toda la vida.

Recojo a continuación las impresiones del alumnado cuando finalizamos la actividad;

Naiara. La visita a AFA me ha gustado mucho ya que a partir de este primer contacto con las personas con Alzheimer me ha dado la posibilidad de saber cómo tratar a personas con Alzheimer y con personas mayores que no quieren o saben cómo hablar con personas. Las instalaciones me gustaron porque es un centro de día muy amplio, con mucha luz y sitio para decorar.

Paula. Mis sensaciones fueron de nervios por tratar con personas mayores las cuales tienen alzheimer, porque yo nunca he tratado con esa enfermedad y de ilusión por aprender sobre el tema. Aprendí a diferenciar de manera práctica los diferentes niveles de alzheimer y como tratarles, aparte de sus características.

Angy. Al llegar me dieron buenas, sensaciones, me gustaron mucho las flores grandes que hay pintadas en la pared, conocimos también a los técnicos de AFA,

muy simpáticos todos, amables y cariñosos con todo uno de sus usuarios, a todas ellas se les nota que les gusta su trabajo y lo que hacen. Sentí un cúmulo de sensaciones, estaba emocionada y contenta por lo que vi allí, el ambiente todo súper bueno y ojalá trabajar en un lugar así algún día. Aprendí como hablar con los usuarios con Alzheimer

6. REFLEXIONES FINALES

A través de este proyecto el alumnado el Ciclo Formativo de Grado Medio Técnico en la Atención a Personas en Situación de Dependencia, los y las profesionales de las empresas que han colaborado, las personas que reciben sus servicios y las docentes del ciclo hemos aprendido a hacer las cosas de una forma diferente. La metodología Montessori que hasta el momento se difunde especialmente como una metodología a utilizar en las etapas educativas más tempranas es una metodología que se puede aplicar en otras etapas educativas, como hemos hecho en nuestro caso de la formación profesional, y como la propia Montessori hizo, con las personas con discapacidad, en este caso adultas y personas con Alzheimer. El alumnado a través de esta experiencia no sólo ha conocido y vivenciado la metodología de Montessori sino además ha dado respuestas a las demandas de empresas que un futuro pueden ser quienes les contraten, han establecido contactos, han planteado y ejecutado soluciones a obstáculos que se han ido presentando en el camino, han trabajado en equipo, han puesto en marcha procedimientos, han consolidado y vivenciado los conocimientos,... Todo lo han hecho con motivación, alegría, entusiasmo, responsabilidad y mucha emoción. En resumen los aprendizajes adquiridos desde el proyecto para todos y todas han sido aprendizajes para toda la vida.

7. REFERENCIAS

- Cañal de León, Pedro (2005) *novación educativa*. Madrid: Akal.
- De la Torre, Saturnino (1994). *Innovación curricular. Procesos, estrategias y evaluación*. Madrid: Editorial Dykinson
- Mansur J.C.(2016). *De la Casa de los niños a la morada del ser. Conocer a la persona a través del pensamiento de María Montessori*. Editorial Herder.
- Missant, B. (2018). *Talleres Montessori en la Escuela. Una experiencia en educación infantil*. Editorial Popular.
- Montesorri, M. (2017) *El método de la pedagogía científica. Aplicado a la educación en la infancia*. Editorial Biblioteca Nueva.
- Puig Rovira y otros (2007), *Aprendizaje-Servicio*, Barcelona, Octaedro.

Sein-Echaluze, María Luisa; Fidalgo-Blanco, Ángel y Alves, Gustavo (2016). “Technology behaviors in education innovation”. *Computers in Human Behavior*, 72, pp.596-598. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2016.11.049>.

NOS HACE FELICES COMPARTIR. PROYECTOS INTERCENTROS

María Estefanía Alonso Bello

Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes

1. AFRONTAR LOS RETOS DE LA EDUCACIÓN ACTUAL

El gran dilema con el que nos encontramos los y las docentes en el aula es cómo motivar a nuestro alumnado y cómo hacer que aprendan realmente lo que marcan los diferentes currículos nacionales para cada etapa formativa. Asimismo tal y como se establece en el preámbulo de la actual ley educativa LOMLOE es preciso adecuar a las necesidades del grupo y de cada alumno o alumna la organización de los espacios, los tiempos y las metodologías, proponiendo actividades motivadoras y trabajo en equipo en torno a proyectos vinculados a su vida y al contexto laboral del ciclo; es importante también proporcionar situaciones reales y satisfactorias de aprendizaje, relaciones, refuerzos y expectativas de logro reforzadoras de la autoestima.

¿Pero...cómo hacerlo posible? Pasamos horas preparando presentaciones con vídeos, imágenes, postdcast, etc utilizando aplicaciones que nos permitan presentaciones atractivas e interactivas que integren todos estos elementos, preparando actividades para el alumnado que sean innovadoras, diferentes, sorprendentes, estimulantes, ...Leemos, nos formamos, etc para conseguir que el alumnado aprenda a aprender entendiendo que aprender no es el mero registro por el estudiante de la información a su alcance sino, sobre todo, ejercitar la capacidad para valorarla y seguir aprendiendo. Nisbet y Shucksmith (1987, 30) Esto supone muchas horas de trabajo en el tiempo personal y los resultados no suelen ser los esperados. La sensación de fracaso en estos casos es desoladora. La estrategia metodológica, en el caso de formaciones vinculadas a la educación, de contar con el desarrollo de proyectos intercentros es una opción muy interesante que contribuye a minimizar esfuerzos y maximizar resultados. Si además, para el desarrollo de las tareas que debe realizar el alumnado se adopta la metodología del aprendizaje cooperativo, entendiendo este como una forma de enseñar estrategias y habilidades de cooperación en el aula y con los compañeros que facilitan la realización de aprendizajes por el propio alumnado, aumentando su rendimiento escolar y fomentando actitudes de respeto, tolerancia y colaboración (García, Traver y Candela, 2001) los resultados resultan aún más sorprendentes.

2. ¿CÓMO INCORPORAR PROYECTOS INTERCENTROS EN FORMACIÓN PROFESIONAL?

La experiencia educativa que relatamos es fruto de la colaboración entre dos centros educativos sostenidos con fondos públicos y pertenecientes a la Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes de la Comunidad Autónoma de Canarias. Por un lado un instituto de secundaria que oferta la formación en ciclos formativos de grado medio y superior de la familia de Servicios Socioculturales y a la Comunidad y por otro un centro de educación infantil y primaria de la misma zona. Para el desarrollo de esta experiencia contamos con la implicación de los y las profesionales del IES que participaron en la redacción y aprobación del convenio de colaboración entre los centros para que puedan tener lugar acciones de este tipo así como otros profesionales del centro de educación infantil y primaria. La coordinación de esta experiencia educativa la desarrolla la docente del módulo de didáctica de la educación infantil del ciclo formativo de grado superior de Técnico en Educación Infantil y las maestras y maestros de infantil y otros profesionales de CEIP que ayudaron a los alumnos y las alumnas del ciclo a plantear actividades dirigidas al alumnado de la etapa de infantil desde el proyecto de arte que estaban desarrollando y ajustarlas a las necesidades y motivaciones de los niños y niñas del CEIP.

En la formación profesional en Canarias los diferentes ciclos están regulados por los Reales Decretos y las órdenes. En el caso del CFGS Técnico en Educación Infantil está regulado por la Orden ESD/4066/2008 y el Real Decreto 1394/2007. Es en el Real Decreto en el que se establecen los resultados de aprendizaje y los criterios de evaluación como estándares de la evaluación del alumnado que cursa estos estudios. En la experiencia educativa que exponemos a continuación las actividades de evaluación que el alumnado realizó fueron las que se presentan a continuación con su vinculación a esos resultados de aprendizaje y criterios de evaluación.

Tabla 1*Anclaje Curricular de las Actividades de Evaluación a los Resultados de Aprendizaje y Criterios de evaluación.*

Actividad	Resultado de aprendizaje	Criterios de evaluación
Actividad grupal. Resolución de casos prácticos. Diseñamos e implementamos actividades en un centro de infantil y primaria	RESULTADO DE APRENDIZAJE n° 2: Determina los objetivos de la intervención educativa, relacionándolos con los niveles de planificación, los elementos que la componen y los criterios de formulación, en los ámbitos formales y no formales.	h) Se han seleccionado objetivos y contenidos partiendo del marco curricular o del plan o programa, y de las características de los niños y niñas, para conseguir el desarrollo de sus capacidades individuales
	RESULTADO DE APRENDIZAJE n° 3: Determina las estrategias metodológicas que deben aplicarse de acuerdo con los modelos psicopedagógicos.	f) Se han seleccionado criterios metodológicos de acuerdo con los objetivos, el marco curricular y las necesidades e intereses de los niños y niñas. g) Se han diseñado las adaptaciones curriculares, teniendo en cuenta las recomendaciones de las entidades o profesionales implicados y la información obtenida. h) Se ha valorado la participación en actividades en equipo, el contraste de opiniones y el intercambio de experiencias.
	RESULTADO DE APRENDIZAJE n° 4: Determina y organiza los recursos materiales y personales, los espacios y los tiempos, analizando la normativa legal y aplicando criterios pedagógicos en la intervención educativa en la infancia	h) Se han establecido los espacios, materiales, recursos humanos, tiempos, teniendo en cuenta la edad, número de niños y niñas y, en su caso, las necesidades educativas especiales. i) Se ha sensibilizado sobre la importancia de generar entornos seguros.
	RESULTADO DE APRENDIZAJE n° 5: Planifica las actividades de educación formal y no formal, relacionándolas con los objetivos de la programación y con las	a) Se han relacionado las actividades con los objetivos, contenidos, metodología y necesidades individuales de los niños y niñas. d) Se han identificado posibles dificultades y propuesto soluciones viables. e) Se han elaborado adaptaciones curriculares en función de las características individuales y las

	características de los niños y niñas	necesidades específicas de apoyo educativo al grupo destinatario.
Actividad Grupal Evaluación. Técnicas e Instrumentos de evaluación.	RESULTADO DE APRENDIZAJE nº 6: Diseña la evaluación de los procesos de intervención, argumentado la selección del modelo, las estrategias y las técnicas e instrumentos utilizados	c) Se han seleccionado las estrategias y técnicas de evaluación en diferentes momentos a lo largo del proceso de intervención d) Se han diseñado las actividades de evaluación teniendo en cuenta los criterios y procedimientos establecidos dentro del marco curricular, en el caso de la educación formal, y del plan o programa en el caso de la educación no formal e) Se han establecido indicadores de evaluación en diferentes momentos del proceso de intervención que valoren: la adecuación de los objetivos y criterios metodológicos, la selección y secuenciación de los contenidos y actividades y la funcionalidad y adecuación de los espacios y materiales empleados
Actividad Grupal Evaluación. Informe de evaluación	RESULTADO DE APRENDIZAJE nº 6: Diseña la evaluación de los procesos de intervención, argumentado la selección del modelo, las estrategias y las técnicas e instrumentos utilizados	f) Se ha valorado la importancia de la evaluación en los diferentes momentos del proceso. g) Se ha valorado la importancia de mantener una actitud permanente de mejora en la eficacia y calidad de los procesos de evaluación

Fuente: Elaboración propia

3.DISEÑO Y METODOLOGÍA

Antes de comenzar a trabajar fue necesario realizar una primera reunión entre los y las profesionales coordinadores y coordinadoras para concretar aspectos tales como: temáticas sobre las que debían versar las actividades, cronograma de realización de las diferentes fases: diseño e implementación, ejecución y evaluación de esas actividades, temporalización, materiales a utilizar, etc. Todo esto fue una de las herramientas clave para que el proyecto se realizara de forma exitosa.

El trabajo posterior se realizó desde el aula con el alumnado del primer curso del CFGS Técnico en Educación Infantil. Para ello, desde el módulo de didáctica de la educación infantil se dividió al alumnado en grupos de 4 o 3 personas. Estos grupos debían realizar las actividades de evaluación consistentes en: diseñar e implementar actividades en un CEIP, técnicas e instrumentos de evaluación y realizar un informe de evaluación. Todas estas actividades estaban dirigidas al alumnado de la etapa de infantil existentes en el colegio. Además debían estar relacionadas con el proyecto

de artes que desarrollaba el centro de infantil y primaria en el segundo trimestre. Este proyecto se organizaba en torno al conocimiento de artistas como Joan Tullet, Vicent Van Gogh y el canario César Manrique.

Cada grupo de alumnos y alumnas del ciclo formativo ha escogido una edad con la que quiere trabajar dentro de la etapa de infantil. Una vez establecidos los grupos y las edades de los niños y niñas con las que cada grupo iba a trabajar, el alumnado debía diseñar dos actividades dirigidas al grupo escogido en base a la temática marcada por el CEIP como primera tarea y posteriormente las técnicas e instrumentos de evaluación. Para realizar este trabajo se utiliza la metodología del trabajo cooperativo por lo que cada grupo dispone de un cuaderno de equipo. Para avanzar en las diferentes sub_tareas dentro de las actividades de evaluación marcadas, se utilizan varias técnicas de trabajo cooperativo sencillas tales como folio giratorio, lápices en el centro, etc. Para la realización de la primera actividad de evaluación enfocada al diseño de las actividades, la docente proporciona al alumnado una plantilla. En dicha plantilla aparecen los siguientes apartados: título de la actividad, número de participantes a las que va dirigido, edad de los y las participantes, tiempo que dura de la actividad, objetivos de la actividad, desarrollo de la actividad, recursos materiales y humanos necesarios, indicadores de evaluación, técnicas de evaluación a utilizar para evaluar la actividad y por último los instrumentos de evaluación que se van a utilizar y la elaboración de los mismos.

La realización de las actividades en base a la plantilla de diseño de las mismas requirió por parte del alumnado varias sesiones de trabajo en clase. En esta fase, el alumnado del ciclo se ha mostrado muy motivado en la realización de las mismas preocupándose por el momento evolutivo del grupo al que tenía que preparar las actividades, la idoneidad de los recursos, la posibilidad de que fueran actividades atractivas para los niños y niñas, la seguridad a la hora de elaborarlas y de los materiales a utilizar, etc.

Una vez cumplimentadas las fichas, el alumnado debía de preparar los materiales necesarios para el desarrollo de las diferentes actividades elaboradas, así mismo debía preparar el material para realizar la evaluación de las actividades. Para ello, crearon los diferentes instrumentos de evaluación tales como escalas de estimación o de ordenación, cuestionarios con imágenes, etc.

Una vez las actividades estuvieron elaboradas se enviaron a las maestras y maestros de la etapa de infantil del CEIP. Ellos y ellas las revisaron e hicieron las aportaciones

que consideraron oportunas para que la implementación de las mismas con los niños y niñas del colegio fuera lo más exitosa posible. Recibido este feedback, el alumnado revisó las actividades e incluyó las aportaciones pertinentes. Posteriormente las coordinaciones establecimos la fecha concreta y horario en el que el alumnado del ciclo debía acudir al CEIP para implementar las actividades planificadas. Establecimos un primer día en el que el alumnado del ciclo iba a conocer el centro y simplemente desarrollar con cada uno de los grupos de infantil una actividad de presentación. Este primer encuentro resultó bastante satisfactorio pues el conocer el centro y a los niños y niñas antes de implementar las actividades ayudó al alumnado del ciclo a reducir tensiones e incertidumbres y a tener mayor motivación y entusiasmo.

El segundo día el alumnado del ciclo acude al CEIP para implementar las actividades. Lo hace muy motivado e ilusionado con el trabajo que va a desarrollar. Por lo general, este alumnado cursa estos estudios porque le gusta trabajar con niños y niñas pequeñas. Las experiencias de este tipo son realmente muy ilusionantes para el alumnado. Este día, el alumnado acude puntual al centro educativo. Vamos caminando al CEIP y durante el trayecto el alumnado se muestra nervioso pero alegre y entusiasmado. Una vez llegamos al centro nos recibe la jefa de estudios y el alumnado se divide en los grupos establecidos y se dirigen a las diferentes aulas donde se encuentran los grupos de niños y niñas de infantil con los que van a realizar las actividades durante dos horas y media aproximadamente. Mientras cada grupo de alumnos y alumnas desarrolla las actividades planificadas con los niños y las niñas, los maestros y maestras de referencia de estos grupos permanecen en el aula para ayudar a nuestro alumnado en lo que necesite. Dos docentes del ciclo pasamos por las diferentes aulas observando como nuestros alumnos y alumnas implementan las actividades. Tomamos nota de lo que observamos a través de una lista de control para luego realizar una evaluación grupal al regreso a nuestras aulas.

4.DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Una vez finalizada la implementación de las actividades, a nuestro alumnado le costó despedirse de los niños y niñas. Asimismo algunos niños y niñas no querían finalizar la actividad y tiraban de algunos de nuestros alumnos o alumnas. En poco tiempo se estableció entre estas dos generaciones de niños y niñas de infantil y de jóvenes veinteañeros un espacio muy bonito; sólo había sonrisas, caras llenas de satisfacción, niños y niñas que llamaban por su nombre a nuestro alumnado, alumnado que se implicaba en recoger, lavar las manos a los y las pequeños y pequeñas, ayudar a las

maestras y maestros a recoger y establecer el orden del aula, La felicidad en la cara de todos y todas las profesionales y alumnado implicado se hacía evidente en todas estas manifestaciones. Los niños y niñas de infantil y sus maestros y maestras nos despidieron con cariño y con la motivación de un próximo encuentro.

De vuelta al aula, realizamos en gran grupo la evaluación de la implementación y los resultados obtenidos hablaban de que el alumnado en su mayoría desarrolló las actividades que había implementado en el horario que nos habíamos marcado. Tan sólo hubo un grupo que finalizó las actividades antes de la hora prevista pero el tiempo sobrante lo utilizó realizando canciones y juegos con los niños y niñas. El alumnado se había anticipado y había sido previsor preparándose otras opciones por si el tiempo se alargaba y fue capaz de tirar de lo aprendido en otros módulos para solventar situaciones como esta. Respecto al material, fue suficiente para poder desarrollar las actividades marcadas y todos los niños y niñas pudieron realizar sus ejercicios sin que faltara material para ello. Las actividades resultaron motivadoras para los niños y las niñas quienes participaron en todas ellas con alegría y entusiasmo incluso en aquellas en las que el alumnado pensó que funcionarían peor. Las maestras de infantil verbalizaron que el alumnado del ciclo había hecho unas actividades interesantes y motivadora para los niños y niñas y estaban muy contentas con la experiencia vivida. Muchas de ellas manifestaron que no fue necesario intervenir puesto que el alumnado dirigía bastante bien la actividad. No ocurrió ninguna incidencia por lo que el alumnado creó entornos seguros para los y las niñas de infantil. Todos los grupos tuvieron en cuenta las necesidades especiales de apoyo educativo y utilizaron pictogramas para explicar las instrucciones a la hora de realizar las actividades.

5. REFLEXIONES FINALES

A través de actividades de este tipo el alumnado el ciclo formativo Técnico en Educación Infantil tiene la oportunidad de poner en marcha los aprendizajes que trabajamos en el aula de forma teórica o simulada. Actividades de este tipo suponen para nuestro alumnado una motivación y una experiencia profesional que creemos que es importante para muchos aspectos de su formación y madurez profesional. Por un lado, el poder poner en prácticas los aprendizajes adquiridos en entornos de trabajo real. Aprender haciendo mejora la comprensión y la consolidación de los aprendizajes. Por otro lado, contribuye a reforzar la toma de decisiones en base a la formación escogida. No es extraño encontrarnos, una vez reflexionamos en el aula sobre lo sucedido, comentarios tales como; yo no sabía que tenía tanta paciencia,

esto es realmente lo que me gusta, cada vez me doy cuenta de que los estudios que he escogido son realmente los que quiero cursar e incluso especializarme y realizar otros cursos superiores dentro de este ámbito, etcétera También nos encontramos con alumnado que se da cuenta que esta profesión no es lo que realmente quiere y por tanto se replantea su toma de decisiones y lo que realmente quiere estudiar. Los proyectos intercentros a través de metodología cooperativas provoca que el aprendizaje se adquiera y consolide desde lo emocional y esto es un aprendizaje para la vida. Una propuesta que nos hace felices mientras aprendemos a todos los agentes implicados.

6.REFERENCIAS

García, R., Traver, J.A. y Candela, I. (2001). *Aprendizaje cooperativo. Fundamentos, características y técnicas*. CCS.ICCE.

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

Nisbet, J. & Shucksmith, J. (1987). *Estrategias de aprendizaje*. Santillana.

Orden ESD/4066/2008, de 3 de noviembre, por la que se establece el currículo del ciclo formativo de Grado Superior correspondiente al título de Técnico Superior en Educación Infantil

REAL DECRETO 1394/2007, de 29 de octubre, por el que se establece el título de Técnico Superior en Educación infantil y se fijan sus enseñanzas mínimas.

LA TRANSICIÓN A LA SECUNDARIA OBLIGATORIA EN TIEMPOS DE LA COVID-19: LA VOZ DEL PROFESORADO

Iulia Mancila Mancila

Universidad de Málaga

Caterí Soler García

Universidad de Málaga

1. INTRODUCCIÓN

Este capítulo forma parte de un estudio más amplio que explora cómo los procesos de transición a la escuela secundaria fueron llevados a cabo y experimentados por estudiantes, padres y docentes durante y después de la pandemia de la Covid-19.

En España, los estudiantes transitan a las escuelas secundarias cuando tienen aproximadamente 12 años. Las investigaciones muestran que esta transición de la escuela primaria a la secundaria es una de las más importante, compleja y desafiante para la trayectoria de los estudiantes, ya que es probable que enfrenten cambios sociales y educativos durante un período en el que también están comenzando la adolescencia (Chambers y Coffey, 2019; Jindal-Snape et al., 2020).

La transición a la escuela secundaria supone uno de los grandes desafíos tanto para el sistema educativo español como para los de otros lugares (Jindal-Snape et al., 2020; Strand, 2020) ya que, en general, los sistemas educativos difieren significativamente de nivel primario a nivel secundario. Según Gimeno Sacristán (1996), el curriculum en la escuela secundaria está dominado por fragmentación de las disciplinas, cada una impartida por un profesor o una profesora diferente y la presión para que los estudiantes asuman más responsabilidad por su propio aprendizaje. Además, los métodos de enseñanza –aprendizaje, así como los de evaluación difieren de los empleados en la escuela primaria, por lo tanto no se trata solamente de un cambio espacial o de ubicación, pues, en general, los institutos de educación secundaria se encuentran separados de las escuelas de primaria, sino de un cambio cultural, estructural, organizativo y curricular que implica una nueva etapa en la trayectoria escolar del alumnado (Antúnez, 2007).

Según Symonds & Hargreaves (2016) los docentes tienen un papel fundamental durante el período de transición, tanto desde el punto de vista educativo, como para responder a las necesidades emocionales y sociales del alumnado en transición.

Autores como Hopwood et al. (2016) argumentan que las perspectivas de los docentes son vitales para avanzar en la comprensión de cómo mejorar las experiencias de transición de la escuela primaria a la secundaria, ya que nos permiten identificar las dificultades con las que se encuentran en su labor diaria, pero también los ejemplos de buenas prácticas que puedan favorecer unos procesos de transición de éxito para todo el alumnado.

En el ámbito internacional podemos mencionar la revisión sistemática realizada por Topping (2011) que analiza 88 estudios en los que se presentaban las diferencias entre las perspectivas del alumnado y de los docentes sobre los procesos de transición entre la escuela primaria y la secundaria y se observa que los estudiantes se centran más en problemas sociales y emocionales (como las relaciones con los compañeros y compañeras, posible problemas de bullying o problemas de socialización), mientras que los docentes están más preocupados por el currículo, estrategias escolares, evaluación, tecnología, coordinación, así como apoyo a los estudiantes y su rendimiento académico. En esta misma línea, los resultados del estudio de Bailey y Baines (2012) reafirman que el alumnado considera de gran importancia tener una relación cercana y de apoyo con sus tutores; sin embargo, el apoyo a los estudiantes vulnerables fue especialmente importante para los docentes encuestados.

Por otro lado, los estudios internacionales, como los ya mencionados o como los realizados por Howe (2011), reflejan un aspecto importante que afecta la perspectiva del profesorado sobre los procesos de transición y que se ha identificado también en España por autores como Gimeno Sacristán (1996) o Monarca y Rincón, (2010), quienes argumentan que existe una clara diferencia entre la subcultura docente en primaria y en secundaria en cuanto a las interrelaciones que se establece con los estudiantes, las estrategias de colaboración, andamiaje y apoyo al aprendizaje o la participación y comunicación con las familias, lo que provoca una discontinuidad curricular que afecta al alumnado en el proceso de transición y puede llegar a una ruptura en su trayectoria escolar.

Asimismo, la pandemia de la Covid-19 ha supuesto una incertidumbre adicional que ha dificultado los procesos de transición en particular y los procesos educativos en general, generando múltiples desafíos a los que se han enfrentado tanto docentes como alumnado y familia y que podrían tener un impacto negativo en el desarrollo escolar, mental y social de las alumnas y los alumnos en procesos de transición escolar. Según Bagnall et al. (2022) en Abril de 2020 en 180 países los centros

escolares se habían cerrado y, de repente, 1.6 billones de niños y niñas y jóvenes de todo el mundo se habían quedado sin escuela.

Sin embargo, esta situación sin precedentes y sus consecuencias a corto y largo plazo sigue sin estar suficientemente estudiada. Un reciente estudio realizado en Reino Unido concluye que la Covid-19 ha afectado de forma negativa a toda la comunidad escolar, no solamente al alumnado en transición, y ha provocado la experiencia comúnmente conocida como “la experiencia las oportunidades educativas que se han perdido” es decir, la imposibilidad de llevar a cabo los proyectos y planes de transición, la imposibilidad de conocerse cara a cara y establecer vínculos con los nuevos compañeros y compañeras, con los docentes y los demás profesionales de la educación, la imposibilidad de la escolaridad en espacios físicos, entre otras (Bagnall et al., 2022). Estas oportunidades educativas perdidas han afectado tanto el proceso de desarrollo y aprendizaje del alumnado en transición como su estado de bienestar.

En este sentido, tal como nos muestra otro estudio realizado por Saville, et al. (2023) las restricciones impuestas después de la Covid-19 tampoco han ayudado a recuperar los factores de protección individuales, escolares o sociales que suelen intervenir durante los procesos de transición de éxito. Los factores individuales se refieren a la gestión de las emociones, resolución de conflictos, habilidades sociales; los factores escolares a aspectos organizacionales del tiempo y el espacio escolar, así como aspectos curriculares y, por último, los factores sociales se refieren a los vínculos con los pares, los docentes o la familia. Una de las consecuencias negativa generadas por la Covid- 19 fue la incidencia crecida de los problemas mentales en los adolescentes, con un índice de 16% en 2020 (Newlove-Delgado et al., 2021 citados en Bagnalli et al., 2022, p.1012).

Hasta la fecha, no hemos encontrado ninguna investigación publicada en España que haya explorado las experiencias de la transición de primaria a secundaria desde la perspectiva del alumnado, de las familias y del profesorado durante el periodo concreto de la pandemia y post pandemia. En este sentido, la investigación que estamos llevando a cabo en Andalucía, en 8 centros educativos, tiene como objetivo reducir esta brecha de investigación respondiendo a la pregunta de investigación: ¿Cómo se ha vivido la experiencia de la transición a la secundaria por el alumnado, el profesorado y la familia durante y después de la COVID-19?

El estudio incluye un análisis y una presentación por separado de los hallazgos de cada uno de estos tres agentes educativos implicados. Sin embargo, por razones

obvias de limitación de palabras, este capítulo explora únicamente las perspectivas de los docentes.

2. OBJETIVO

Comprender y analizar en profundidad el proceso de transición que se produce desde los Centros Públicos de Educación Primaria (CEIP) a instituciones de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) de Andalucía desde la perspectiva de las maestras y maestros de 6to de primaria.

3. METODOLOGÍA

Este trabajo forma parte del proyecto I+D+I del Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades denominado *Transición a la Secundaria Obligatoria. Impacto y Consecuencias pedagógicas* (PID2019-109994RA-100). En esta ocasión presentamos los resultados preliminares de un estudio realizado a través de la metodología de Estudio de Caso para comprender y analizar en profundidad el proceso de transición que se produce desde los centros de educación primaria a instituciones de secundaria de Andalucía (2020-2024). Específicamente, nos centramos en las percepciones, experiencias e interpretaciones sobre el proceso de transición hacia la Secundaria Obligatoria de maestros y de las maestras, tutores y tutoras del curso sexto de primaria de cuatros centros de la provincia de Málaga.

Se han analizado los datos cualitativos obtenidos a través de 10 entrevistas semiestructuradas y 4 grupos focales con profesorado de primaria, observaciones en clase y en los encuentros de tránsito entre el profesorado de primaria y secundaria, así como del análisis de documentos de centro (Proyectos Educativos, Documentos de tránsito y otros propios de cada centro). En concreto en la investigación han participado: 10 docentes, tutores de 6 curso de primaria.

Para el análisis se ha realizado una triangulación desde la mirada de los diferentes maestros y maestras que intervinieron como informantes. El análisis temático de datos se ha realizado usando en el programa informático NVivo teniendo en cuenta las categorías emergentes y previas.

4. RESULTADOS Y CONCLUSIONES

Hemos encontrado en este estudio que en las percepciones de las maestras y maestros existen coincidencias con los trabajos antes mencionados en cuanto a las diferentes rupturas que se dan en el tránsito del alumnado de la Educación Primaria a la ESO y en las diferentes dimensiones que en ellas interviene (Antúnez, 2007; Chambers y Coffey, 2019; Gimeno Sacristán, 1996; Howe, 2011; Jindal-Snape et al., 2020; Monarca y Rincón, 2010). Sin embargo, analizaremos aquellas particularidades que se dan en cada una de ellas y otras que han emergido en esta investigación en los 4 Estudios de Casos (Málaga) desde la perspectiva del profesorado del curso 6to de primaria, marcadas por las peculiaridades o idiosincrasia de cada centro educativo. El profesorado expresa que el proceso de tránsito del alumnado coincide con la etapa de la adolescencia, es decir, con un momento de cambios físicos, afectivos y sociales que pudieran significar un reto pedagógico.

Maestro: Esta promoción ha sido relativamente fácil con los problemas que tienen los niños. En sexto los problemas se multiplican siempre. Yo no tengo ninguna teoría, pero tengo la impresión cierta de que los niños y las niñas de sexto a partir de enero son otras personas. Creo que esto lo siente todo el mundo y son más complicados... Los niños de sexto ya hay que manejarlos de otra manera porque se vuelven más ariscos o más latosos, más perezosos... Es pre-adolescencia pura y dura... Yo no diría ni un año, porque el primer trimestre de sexto es muy parecido a quinto, por lo menos, en mi percepción. El segundo y tercero ya es otra historia. Estos son niños que se van al Instituto y aunque parezca una tontería no lo es, porque los niños empiezan a cambiar mentalmente y las clases se convierten muchas veces en retos con personas que a lo mejor no habían tenido ningún problema y que, por la razón que sea, se excitan mucho. (Entrevista grupal profesorado 6to Primaria, CEIP2, 17 de julio de 2021).

A las transformaciones que vive el alumnado en esta etapa evolutiva, se unen la incertidumbre y el miedo al cambio de un nivel educativo a otro, no solo del contexto físico, sino también de la cultura escolar. Los maestros y maestras de 6to de primaria son conscientes de esas necesidades emocionales y sociales.

Maestra: Luego está el cambio, ahora mismo son los mayores del colegio. Saben qué van a pasar a ser los más pequeños del Instituto y todo eso hasta a los más gallitos les asusta. A los más tímidos les asusta el poder relacionarse... cuando empiezas a

hablar con ellos, afloran muchos temas de ese tipo, ese miedo o ese no saber qué al cambio. (Entrevista grupal profesorado 6to Primaria, CEIP2, 17 de julio de 2021).

Las maestras y maestros de primaria parecen mostrarse muy cercanos a las familias y a su alumnado y ante sus demandas, además de las estrategias de tránsito más habituales como reuniones de tránsito de los equipos docentes del centro de primaria y el de secundaria, visitas previas y realización de actividades conjuntas en el transcurso de 6to de primaria, también dialogan con frecuencia sobre este proceso e intentan que siempre coincidan en la nueva clase con compañeros o compañeras de clases anteriores.

Maestra: Por ejemplo, en mi clase me hablan de experiencias de otros niños, entonces siempre me gusta hablar con ellos de que las experiencias que tienen los otros niños no tienen por qué ser exactamente las suyas propias y que muchas veces la gente habla y en realidad lo que cuenta es solo una visión muy parcial de lo que realmente ellos están viviendo en el Instituto. Le hablo también de que, si han mantenido muy buenas relaciones en el colegio, no tiene por qué ser diferente allí, también que van a estar con sus mismos compañeros de siempre, no a lo mejor en la misma clase, pero van a seguir coincidiendo mucho tiempo en el recreo. Además, que nosotros íbamos a hacer todo lo posible porque no hubiera nadie solo en la clase, sino que cayera por lo menos con algunos de sus compañeros. (Entrevista grupal maestras y maestros de 6to curso, CEIP2, 17 de julio de 2021)

Algunos maestros y maestras comentan algunas rupturas entre el nivel de primaria y secundaria relacionadas con el curriculum, la metodología, la formación pedagógica del profesorado de secundaria, las estrategias para lograr una adecuada convivencia o la respuesta a la diversidad que incluso en ocasiones manifiestan tener relación con el fracaso escolar.

[...] el fracaso escolar viene por muchos lados también y luego cuando llegan al instituto y no se pueden mover y hacen un parte y otro parte, al niño que tiene una deficiencia o que tiene un nivel muy básico te lo cargas, porque un niño inquieto sigue siendo un chaval inquieto, un joven inquieto, y un joven inquieto... hay que darle una alternativa... [sobre que cambiaría] yo fundamentalmente trabajaría en la metodología, es decir, cómo vamos a trabajar y para qué, pero eso es la panacea de la educación, intentar que el instituto se replantee su metodología de trabajo... Yo trabajaba en séptimo y octavo... llevaban un conocimiento amplio, teníamos estructura de escuela, éramos más pedagogos que científicos, en medio de que

atendían a muchos chavales y eso se perdió, eso lo perdieron los chavales de primero haciendo eso, que ellos luego llegan allí y tienen científicos por maestros, faltan pedagogos, falta preparación pedagógica (Entrevista a maestro tutor de 6to, CEIP 1, julio 2022)

La percepción de las maestras y maestros de 6to de primaria es que los procesos de tránsito entre ambos niveles son mejorables, y hacen algunas propuestas de coordinación entre los equipos docentes de ambos niveles, o dentro de los centros de la ESO, cambios en la estructura del sistema educativo y de los espacios y actividades de convivencia entre el alumnado de varios centros antes de llevarse a cabo el tránsito, durante y posterior a este.

[refiriéndose a las reuniones de tránsito entre los equipos docentes de ambos centros] no hablamos de metodología, nada de eso, no hablamos de contenido, no hablamos de pedagogía, es solamente la idea de la formalidad habitual, los niños de sexto a pasar a primero, que conozcan el sitio, que conozcan el instituto y poco más, y ellos tener información nuestra, que a mí, como yo le dije, a veces no me gusta que supierais porque van con prejuicios de los niños... generalmente ya te digo te preguntan, pues qué hacen con los chavales o cómo los van a tratar, o qué tipo de chavales van a llevar... pero no sirve para nada que no estaban los tutores [se refiere del primer curso de la ESO], que tendrían que estar los tutores, me dijo el jefe de estudio que en la orden no está la convocatoria por lo tanto no tiene la obligación de llamarlos... digo pero no tiene sentido que no estén los tutores que van a llevar estos chavales (Entrevista a maestro tutor de 6to, CEIP 1, julio 2022)

Llega un momento en que desaparece el único feedback que tenemos con el Instituto, me refiero a cómo han ido desarrollándose nuestro alumnado, y lo único que tenemos es lo que nos traslada el propio alumnado que llega al colegio y ya nos cuenta cómo le va. Eso, más o menos, cuándo llega tercero de la ESO, ha desaparecido. (Entrevista grupal maestras y maestros de 6to curso, CEIP2, 17 de julio de 2021)

Una propuesta de cambio que suelen coincidir las maestras y maestros de primaria implica retomar la estructura del sistema educativo de años atrás en España, donde los cursos de primaria y los equivalentes a primero y segundo de la actual ESO coincidían en el mismo centro, para los docentes esta manera de organización mejora el tránsito del alumnado de un nivel al otro.

Al contrario de los resultados obtenidos en el estudio de Topping (2011), las maestras y maestros de 6to de primaria de este estudio han manifestado en todos los casos una gran preocupación por las necesidades emocionales y sociales del alumnado, quizás se deba a que pasan muchas horas con ellos y manifiestan tener una comunicación y relación cercana, lo que implica conocerlos en profundidad. También se ha hecho mención, en algunos casos, a otras preocupaciones de coordinación curriculares, metodológicas y de evaluación.

Todas las maestras y maestros de 6to curso de primaria participantes en la investigación expusieron la pérdida de oportunidades que supuso la Covid, en el periodo del obligado confinamiento de toda la comunidad educativa e incluso posterior a él, debido a las restricciones que implicaban la falta de socialización. Esta situación imposibilitó llevar a cabo un proceso de tránsito como se venía haciendo antes del Covid entre los dos niveles educativos. Las actividades habitualmente planificadas que implicaban el contacto cara a cara fueron suspendidas, y aunque se buscaron alternativas, esta situación dificultó responder adecuadamente a las necesidades iniciales presentadas por el alumnado.

Maestra: Es verdad que este año por el tema del COVID hay muchas actividades que no se han podido hacer... otra visita que había de hacer allí in situ, se hizo online, pero claro por la cámara vieron las clases, el patio, el gimnasio... Sí, pero, no es lo mismo que ir allí, pero bueno es lo que el año pasado se intentaba hacer. Adaptaron un poco la actividad a... y la carta de presentación que hicieron, fue como un amigo invisible digamos. El instituto envió una carta a algún niño de aquí, y ellos contestaron. Y la verdad es que estuvo muy bonito. (Entrevista grupal a maestras tutoras de 6to curso, CEIP3, 2021)

Como registran Symonds & Hargreaves (2016) y Hopwood et al. (2016), es fundamental el papel de los docentes en los procesos de tránsito, tanto de primaria como de secundaria, en uno como en otro nivel de enseñanza tienen una gran responsabilidad en cómo deben darse y en garantizar una buena práctica. Sin embargo, son los primeros quienes se enfrentan a las incertidumbres, miedos y necesidades que generan estos cambios contextuales y culturales tanto en el alumnado como en sus familias, además perciben discontinuidades en la organización de los tiempos y los espacios, en el curriculum, en la metodología, en la evaluación y en las relaciones sociales y demandan estrategias de mejora en los procesos de tránsito.

5. REFERENCIAS

- Antúnez, S. (2007). *La transición entre etapas. Reflexiones y prácticas*. Graó.
- Bailey, S., and E. Baines. (2012). The Impact of Risk and Resiliency Factors on the Adjustment of Children after the Transition from Primary to Secondary School. *Educational & Child Psychology* 29(1): 47–63.
- Bagnall, C. L., Skipper, and C. L. Fox. (2022). Primary-Secondary School Transition Under Covid-19: Exploring the Perceptions and Experiences of Children, Parents/Guardians, and Teachers. *British Journal of Educational Psychology* 92 (3): 1011–1033. doi:10.1111/bjep.12485.
- Saville, K., Leaton Gray, S., Perryman, J. and Hargreaves, E. (2023). Creating year 7 bubbles to support primary to secondary school transition: a positive pandemic outcome?, *Education* 3-13, DOI: 10.1080/03004279.2023.2186977
- Chambers, D., and A. Coffey. (2019). Guidelines for Designing Middle-school Transition Using Universal Design for Learning Principles. *Improving Schools* 22 (1): 29–42. doi:10.1177/1365480218817984.
- Monarca, H., y Rincón, J. (2010). Tránsito a la ESO, ¿continuidad o ruptura? *Cuadernos de pedagogía*, 401, 28-31.
- Strand, G. M. (2020) Supporting the transition to secondary school: The voices of lower secondary leaders and teachers, *Educational Research*, 62:2, 129-145, DOI: 10.1080/00131881.2020.1750305
- Spernes, K. (2022). The transition between primary and secondary school: a thematic review emphasising social and emotional issues, *Research Papers in Education*, 37:3, 303-320, DOI: 10.1080/02671522.2020.1849366
- Hopwood, B., I. Hay, and J. Dymont. (2016). The Transition from Primary to Secondary School: Teachers' Perspectives. *Australian Educational Researcher* 43(3): 289–307. doi:10.1007/s13384-016-0200-0
- Howe, A. (2011). Introduction. Exploring the Great Divide. In *Bridging the Transition from Primary to Secondary School*, edited by A. Howe and V. Richards, 1–13. Routledge.
- Jindal-Snape, D., Hannah, E. F., Cantali, D., Barlow, W., and MacGillivray, S. (2020). Systematic literature review of primary-secondary transitions: International research. *Review of Education*, 8, 526–566. <https://doi.org/10.1002/rev3.3197>
- Newlove-Delgado, T., McManus, S., Sadler, K., Thandi, S., Vizard, T., Cartwright, C., and Ford, T. (2021). Child mental health in England before and during the COVID-19 lockdown. *The Lancet Psychiatry*, 8, 353–354. [https://doi.org/10.1016/S2215-0366\(20\)30570-8](https://doi.org/10.1016/S2215-0366(20)30570-8)

Symonds, J., and Hargreaves, L. (2016). Emotional and motivational engagement at school transition: a qualitative stage-environment fit study. *Journal of Early Adolescence*, 36(1), 54–85. <https://doi.org/10.1177/0272431614556348>

Topping, K. (2011). Primary–Secondary Transition: Differences between Teachers’ and Children’s Perceptions. *Improving schools*, 4(3):268-285. <https://doi.org/10.1177/13654802114195>

DESARROLLO DE LA INTELIGENCIA KINESTÉSICO-CORPORAL EN NIÑOS DE ETAPA DE EDUCACIÓN INFANTIL

Encarnación Lozano Galván

Universidad de Extremadura

RESUMEN

En la actualidad conocemos la importancia de trabajar los distintos tipos de inteligencia con los alumnos desde pequeños para evitar el fracaso escolar futuro. La inteligencia kinestésico-corporal es aquella en la que el desarrollo de la manipulación, el gusto por actividades activas y deportes se hace presente; la estimulación de la inteligencia más desarrollada en el niño es primordial para su correcto desarrollo y la mejora de su aprendizaje. A una muestra compuesta por 380 padres de niños de la etapa de la Educación Infantil de centros educativos de la provincia de Badajoz (Extremadura) se les aplicó un cuestionario ad hoc sobre inteligencia kinestésico-corporal y su influencia en el aprendizaje. Los resultados muestran que la mayoría de nuestros alumnos presentan un desarrollo correcto de la inteligencia kinestésico-corporal, lo que indica que debemos llevar a cabo gran diversidad de actividades en las que impliquen actividad del niño donde su cuerpo y el movimiento de éste entren en juego.

Palabras clave: Inteligencia kinestésico-corporal. Educación Infantil, aprendizaje, desarrollo.

1. INTRODUCCIÓN

En la escuela de hoy día se trabajan metodologías basadas en las inteligencias múltiples, aunque en multitud de casos, se limitan a realizar de manera puntual algunas actividades en las cuales están implicadas los diferentes tipos de inteligencia. Por tanto, el trabajo de las inteligencias múltiples no se encuentra totalmente integrado en la cotidianidad de la jornada escolar, esto minusvalora las diversas posibilidades que presenta un niño para el aprendizaje mediante otro tipo de herramientas, como puede ser el caso del deporte, el movimiento y la manipulación; herramientas con un alto valor para dicho aprendizaje. Nos centramos en estudiar la inteligencia kinestésico-corporal en niños del segundo ciclo de la etapa de Educación Infantil. La inteligencia kinestésico-corporal en los niños de Educación Infantil es importante, ésta permite mejor procesamiento de los conocimientos adquiridos,

expresarse con facilidad, y el desarrollo integral de habilidades. Por este motivo, el presente estudio tiene como objetivo conocer cómo perciben los padres la importancia en el desarrollo de la inteligencia kinestésico-corporal de los hijos/as para el correcto aprendizaje y la propia inteligencia kinestésico-corporal de sus hijos.

2.MARCO TEÓRICO

En primer lugar, es imprescindible mencionar al precursor de las Inteligencias Múltiples Howard Gardner (1995). Según Howard Gardner, recogido por Valero (2007), tiene una visión pluralista de la mente en la que la cognición es dividida en diferentes facetas o tipos, diferenciando así, potenciales y estilos cognitivos diferentes, crea la teoría de las Inteligencias Múltiples incluyendo en un inicio siete, y sumando posteriormente una más. Según Valero (2007), el niño requiere un entorno escolar en el que se propongan diversas alternativas y no tenga en cuenta solo un tipo de inteligencia, sino la concepción de la inteligencia de una forma polifacética; todo esto debido a que reconoce distintos aspectos en el individuo, diferentes capacidades y formas de conocer muy diversas. Según Rodríguez, (2021) define la “Inteligencia” como: *“la capacidad de entender, asimilar, elaborar información y utilizarla para resolver problemas y parece estar ligada a funciones mentales como percepción y memoria.”*

La Inteligencia Kinestésica-corporal según Diéguez (2006), p. 9, consiste en aquella en la que se presenta “dominio del propio cuerpo para expresar ideas y sentimientos y tienen la facilidad para utilizar las manos en la creación o transformación de objetos.” Este tipo de inteligencia conlleva destrezas físicas como equilibrio, destreza, coordinación, fuerza, flexibilidad y velocidad corporal propia. Según Prieto y Ballester (2003), p. 149, las características que caracterizan a los individuos con este tipo de inteligencia son las siguientes: preferencia por la manipulación; bien desarrollada la coordinación; recuerdan perfectamente los hechos, más que las palabras o lo que observan; les gusta las actividades activas y deportes como el atletismo, ballet, etc y crean nuevos movimientos en el deporte como en los nombrados anteriormente.

Para una correcta evaluación de este tipo de inteligencia es necesario evaluar la sensibilidad del ritmo, la expresividad, el control corporal, entre otros.

Para aplicar la teoría de las inteligencias múltiples en el aula se debe emplear estrategias distintas a las habituales, basándonos en unos objetivos fundamentales

según aulaplaneta (2015), siendo éstos los siguientes: Valorar todas las inteligencias del alumno, las más desarrolladas y las menos desarrolladas; diversificar los contenidos y estrategias didácticas para trabajar cada una de ellas.; innovar en metodologías, utilizando las que estimulen todos los tipos de inteligencia; incentivar el aprendizaje activo y real; utilizar las TICs para trabajar todas ellas y evaluar desde los distintos tipos de inteligencias múltiples.

Cada alumno aprende de manera diferente, a diferentes ritmos y con mayor o menor eficacia; por ello, implementar una propuesta pedagógica que potencie el desarrollo de la inteligencia kinestésico-corporal del alumnado puede ser útil, puesto que aporta adecuado desarrollo psicomotor de los alumnos. Como expresa Gardner (2001, p. 165), el estímulo táctil, la interacción física y las actividades que impliquen el cuerpo son las mejores vías para ayudarles en el adecuado desarrollo psicomotor y aprendizaje. La persona que desarrolla este tipo de inteligencia, tiene la capacidad de utilizar el cuerpo para expresar lo que piensa, siente o incluso expresa sus ideas.

Valverde (2003) expresa que la inteligencia kinestésico-corporal es “la habilidad para ejecutar movimientos manuales y corporales en forma controlada y especializada, para expresar ideas y sentimientos, así como para ejecutar hábilmente gestos y movimientos corporales” (p. 51). Dicha inteligencia permite interactuar con el contexto que le rodea; de este modo, en el ámbito escolar se puede facilitar el aprendizaje cuando la enseñanza es complementada con dinámicas, movimientos, involucrando además la comunicación no verbal al momento de expresar ideas.

3.OBJETIVOS E HIPÓTESIS

El objetivo del presente estudio es conocer la percepción de padres y madres respecto a la inteligencia kinestésico-corporal de los hijos/as y la consideración por su parte de la importancia de la misma. La hipótesis de partida es que un gran porcentaje de padres de niños de Educación Infantil perciben que sus hijos tienen una elevada inteligencia kinestésico-corporal y consideran importante y beneficioso el deporte para el desarrollo de sus hijo/as.

4.METODOLOGÍA

El presente estudio de investigación está basado en el método hipotético-deductivo; hemos llevado a cabo una investigación utilizando el método cuantitativo por

encuesta. El diseño es transversal, puesto que los datos han sido recogidos en un solo momento temporal.

4.1. Muestra.

La población de referencia son padres/madres de niños/as del segundo ciclo de Educación Infantil de centros educativos de la provincia de Badajoz (Extremadura). La muestra seleccionada está compuesta por 380 padres (100 hombres y 280 mujeres) de 194 niñas y 186 niños de entre 3 y 6 años, que cursan Educación Infantil en centros públicos de la provincia de Badajoz. El método de selección de la muestra fue no probabilístico por conveniencia.

4.2. Instrumento.

El instrumento utilizado ha sido Cuestionario d hoc de inteligencia kinestésico-corporal basado en la revisión bibliográfica acerca del tema.

5.RESULTADOS.

A continuación, una serie de tablas que muestran los porcentajes de padres que responden a ítems del cuestionario respecto a la inteligencia kinestésico-corporal de sus hijos/as. El 84,7% de los niños/as se desenvuelve bien en deportes competitivos (tabla 1); el 81,6% le dedican tiempo a actividades físicas como nadar, montar en bicicleta, etc (tabla 2); el 65,8% de los niños necesitan contacto con material para aprender (tabla 3), el 98,7% disfrutan de movimientos activos como saltar, correr, ... (tabla 4). En cuanto a imitar gestos y movimientos de los demás, el 97,4% lo hacen (tabla 5). En cuanto a recortar papeles u otros objetos, el 92,1% lo hace con facilidad (tabla 6); el 97,5% disfrutan cuando trabajan con distintos materiales como plastilina, pintura de dedos, etc (tabla 7); al 76,3% les gusta desmontar objetos y volverlos a montar (tabla 8).

Tabla 1. ¿Su hijo/a se desenvuelve bien en deportes competitivos?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos				
Si.	322	84,7	84,7	84,7
No	58	15,3	15,3	100,0
Total	380	100,0	100,0	

Tabla 2. ¿Le dedica su hijo/a tiempo a actividades físicas como nadar, ...?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos				
Si	310	81,6	81,6	81,6
No	70	18,4	18,4	100,0
Total	380	100,0	100,0	

Tabla 3. ¿Su hijo/a necesita contacto con materiales para aprender?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos				
Si.	250	65,8	65,8	65,8
No	130	34,2	34,2	100,0
Total	380	100,0	100,0	

Tabla 4. ¿Su hijo/a disfruta con movimientos activos?.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos				
Si.	370	97,4	97,4	97,4
No	10	2,6	2,6	100,0
Total	380	100,0	100,0	

Tabla 5. ¿Su hijo/a imita gestos y movimientos de los demás?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos				
Si.	370	97,4	97,4	97,4
No	10	2,6	2,6	100,0
Total	380	100,0	100,0	

Tabla 6. ¿Su hijo/a recorta con facilidad papeles y otros materiales

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos				
Si.	350	92,1	92,1	92,1
No	30	7,9	7,9	100,0
Total	380	100,0	100,0	

Tabla 7. ¿Su hijo/a disfruta cuando trabaja con distintos materiales?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos				
Si.	375	97,5	97,5	97,5
No	5	1,3	1,3	100,0
Total	380	100,0	100,0	

Tabla 8. ¿A su hijo/a le gusta desmontar objetos y volverlos a montar?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos				
Si.	290	76,3	76,3	76,3
No	90	23,7	23,7	100,0
Total	380	100,0	100,0	

6.DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Atendiendo a los resultados vemos como un considerable porcentaje de alumnos practica deportes, aprende mediante la manipulación de objetos, distintos materiales, ... ; en definitiva, presentan una elevada inteligencia kinestésico-corporal.

Sabemos que cada individuo aprende de una manera; por tanto, hay que conocer la forma en la que mejor aprende para así presentarle los conceptos mediante actividades en las que se implique su forma de aprender; en este caso a través de actividades activas, deporte, manipulación, ...

Hay alumnos que aprenden mediante la manipulación de objetos, de distintos materiales, haciendo, experimentando, moviéndose en actividades físicas y activas; presentan una inteligencia kinestésico- corporal mayor, por lo que debe incentivarse y trabajarse la misma, presentando los conocimientos a través de actividades lúdicas y actividades donde la actividad sea el eje principal. Como vemos los alumnos de la muestra, presentan elevada inteligencia kinestésico- corporal, por ello, es importante estimularla y trabajarla.

7.REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS...

- Diéguez, R. (Ed.). (2006). *Inteligencias múltiples en el aula*. Madrid: Paidós Educación.
- Gardner, H (1995). *Inteligencias Múltiples. La Teoría en la Práctica*. Madrid: Paidós.
- Gardner, H. (2001). *Estructuras de la Mente: La Teoría de Las Inteligencias Múltiples*. Santafé de Bogotá: Fondo de cultura económica
- Gardner, H. (2005). *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica*. Madrid: Paidós.
- Prieto Sánchez. M y Ballester Martínez. P. (2003). *Las Inteligencias Múltiples. Diferentes formas de enseñar y aprender*. Madrid: Pirámide.
- Prieto, M.D., y Ferrándiz, C. (2001). *Inteligencias múltiples y currículum escolar*. Málaga: Aljibe.
- Rodríguez, K. (10 agosto 2021). *El concepto de Inteligencia, qué es y cómo ha evolucionado*. PsicoActiva. <https://www.p psicoactiva.com/blog/concepto-inteligencia-ha-evolucionado/>
- Suárez, J., Maiz, F., Meza, M. (2010). *Inteligencias Múltiples: una innovación pedagógica para potenciar el proceso de enseñanza-aprendizaje*. *Revista Scielo. Investigación y Postgrado*, 25(1), 81-94.

Valero, J. (2007). *Las inteligencias múltiples. Evaluación y análisis comparativo entre educación infantil y educación primaria*. Universidad de Alicante.

Valverde, H. (2003). *Aprendo haciendo*. Material didáctico para la educación Preescolar. San José, Costa Rica: Editorial de la Universidad de Costa Rica.

INTELIGENCIA LÓGICO-MATEMÁTICA: DESARROLLO EN NIÑOS DE LA ETAPA EDUCATIVA DE EDUCACIÓN INFANTIL

Encarnación Lozano Galván

Universidad de Extremadura

RESUMEN

Una de las inteligencias que hoy en día son más tenidas en cuenta en la realidad escolar es la inteligencia lógico-matemática, pero no se debe trabajar aisladamente, ésta debe ser trabajada en conjunto con el resto de las llamadas inteligencias múltiples, para favorecer el aprendizaje de los niños. Es importante el desarrollo de todas y cada una de ellas, pero también lo es, estimular aquella que esté más desarrollada en ellos. Nuestra muestra está compuesta por 380 padres de niños de la etapa de la Educación Infantil de centros educativos de la provincia de Badajoz (Extremadura), el instrumento utilizado fue un cuestionario “ad hoc” sobre inteligencia lógico-matemático y como ésta influye en el aprendizaje. Los resultados muestran que un gran porcentaje de los niños sobre los que se obtuvo información presentan una elevada inteligencia lógico-matemática, y por tanto de la resolución de problemas, clasificación, razonamiento, cálculo y por tanto, será un pilar fundamental para evitar el fracaso escolar estimular dicha inteligencia.

Palabras clave: Inteligencia lógico-matemática, niños, Educación Infantil, desarrollo.

1. INTRODUCCIÓN

Podemos decir que la palabra Inteligencia nace de dos vocablos latinos, el prefijo “inter-”, significa entre y el verbo “legere” que significa escoger. Gardner nos habla del término de inteligencias múltiples, destaca varios tipos de inteligencias, de todas ellas, una se ha trabajado en las aulas desde siempre, ésta es la inteligencia lógico-matemática. La inteligencia lógico-matemática es trabajada desde la etapa de Educación Infantil mediante actividades específicas para estimularla. En el presente estudio vamos a estudiar dicha inteligencia en niños de Educación Infantil.

2. MARCO TEÓRICO

Para Howard Gardner, las inteligencias se componen por un conjunto de habilidades o capacidades mentales; cada una de estas inteligencias es definida como un potencial biopsicológico para procesar la información que se puede activar en un marco cultural concreto, para resolver ciertos problemas o crear ciertos productos (Gardner, 1999). Afirmar y describir diferentes inteligencias significa que todos/as, en mayor o menor grado, tenemos dichas inteligencias desarrolladas que nos hacen diferentes, puesto que si combinamos todas ellas y el grado en el que cada uno la tenemos desarrollada, es muy difícil que haya dos personas idénticas, según Valero (2007). También destacar que, según Gardner (1995), cada persona suele estar en dos o tres inteligencias, tanto por encima como por debajo de lo normal.

La inteligencia lógico-matemática es la capacidad de resolver problemas de manera exitosa, de naturaleza no verbal y donde dicha capacidad no es visible, pues es un proceso mental. Esta inteligencia incluye la clasificación, la resolución de problemas, clasificación, resolución de problema razonamientos matemáticos, cálculos, etc.

Según Prieto y Ballester (2003), p. 200, las personas con una inteligencia lógico-matemática manifiestan características como: Se habitúan de forma fácil con los conceptos de cantidad y tiempo; Utilizan símbolos para representar objetos; presentan facilidad de resolver problema; manifiestan interés por la ingeniería, contabilidad, química, etc; se complacen de operaciones complejas que contienen operaciones.

Diéguez (2006), afirma que para evaluar la capacidad de la inteligencia lógico-matemática hay que centrarse en el razonamiento numérico, lógico y espacial. Las personas que tienen más desarrollado este tipo de inteligencia suelen ser científicos, matemáticos, etc.

3.OBJETIVOS E HIPÓTESIS

El objetivo del presente estudio es estimar la percepción de padres y madres respecto a la inteligencia lógico-matemática de los hijos/as y la consideración por su parte de la importancia de la misma. La hipótesis de partida es que un considerable porcentaje de padres de niños de Educación Infantil perciben que sus hijos tienen una alta inteligencia lógico-matemática.

4. METODOLOGÍA

El presente estudio de investigación está basado en el método hipotético-deductivo; hemos llevado a cabo una investigación utilizando el método cuantitativo por encuesta. El diseño es transversal, puesto que los datos han sido recogidos en un solo momento temporal.

4.1. Muestra

La población de referencia son padres/madres de niños/as del segundo ciclo de Educación Infantil de centros educativos de la provincia de Badajoz (Extremadura). La muestra seleccionada está compuesta por 380 padres (100 hombres y 280 mujeres) de 194 niñas y 186 niños de entre 3 y 6 años, que cursan Educación Infantil en centros públicos de la provincia de Badajoz. El método de selección de la muestra fue no probabilístico por conveniencia.

4.2. Instrumento

El instrumento utilizado ha sido Cuestionario d hoc de inteligencia kinestésico-corporal basado en la revisión bibliográfica acerca del tema.

5. RESULTADOS

A continuación, una serie de tablas que muestran los porcentajes de padres que responden a ítems del cuestionario respecto a la inteligencia lógico-matemática de sus hijos/as. En relación a la inteligencia lógico-matemática, los niños/as de estas edades, de manera general, tienen bien desarrollado este tipo de inteligencia; el 52,6% hacen cálculos mentales con rapidez (tabla 1), el 70% disfruta utilizando diversos lenguajes (tabla 2), el 55% se hacen preguntas como “¿Dónde termina el universo?” (tabla 3), al 45% le gusta jugar al ajedrez (tabla 4), el 65% resuelve problemas con facilidad (tabla 5), el 60% diseña experimentos para probar cosas que al principio no entendía (tabla 6), el 45% dedica mucho tiempo a juegos lógicos (tabla 7); el 65% disfruta clasificando las cosas y los juguetes de diferentes maneras (tabla 8), al 80% le gusta y disfruta de las matemáticas (tabla 9). En cambio, a estos niños/as no les gusta jugar al ajedrez u otros juegos de estrategias en un 55% (tabla 4) ni tampoco le dedican tiempo a juegos lógicos como los rompecabezas el 55 % (tabla 7).

Tabla 4. ¿Su hijo/a hace cálculos mentales con rapidez?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos				
Si.	200	52,6	52,6	52,6
No	180	47,4	47,4	100,0
Total	380	100,0	100,0	

Tabla 5. ¿Su hijo/a disfruta utilizando diversos lenguajes?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos				
Si	266	70,0	70,0	70,0
No	144	30,0	30,0	100,0
Total	380	100,0	100,0	

Tabla 6. ¿Su hijo/a se hace preguntas como “¿Dónde termina el universo?”?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos				
Si.	209	55,0	55,0	55,0
No	171	45,0	45,0	100,0
Total	380	100,0	100,0	

Tabla 7. ¿A su hijo/a le gusta jugar al ajedrez o a otros juegos de estrategia?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos				
Si.	171	45,0	45,0	45,0
No	209	55,0	55,0	100,0
Total	380	100,0	100,0	

Tabla 8. ¿Su hijo/a resuelve problemas con facilidad?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos				
Si.	247	65,0	65,0	65,0
No	133	35,0	35,0	100,0
Total	380	100,0	100,0	

Tabla 9. ¿Su hijo/a diseña experimentos para probar cosas?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos				
Si.	228	60,0	60,0	60,0
No	152	40,0	40,0	100,0
Total	380	100,0	100,0	

Tabla 10. ¿Su hijo/a dedica mucho tiempo a juegos lógicos, como rompecabezas, ...?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos				
Si.	171	45,0	45,0	45,0
No	200	55,0	55,0	100,0
Total	380	100,0	100,0	

Tabla 11. ¿Su hijo/a disfruta clasificando cosas?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos				
Si.	247	65,0	65,0	65,0
No	133	35,0	35,0	100,0
Total	380	100,0	100,0	

Tabla 12. ¿Su hijo/a le gusta y disfruta con las matemáticas?

	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>	<i>Porcentaje válido</i>	<i>Porcentaje acumulado</i>
<i>Válidos</i>				
<i>Si.</i>	304	80,0	80,0	80,0
<i>No</i>	76	20,0	20,0	100,0
<i>Total</i>	380	100,0	100,0	

6.DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Atendiendo a los resultados vemos como a un alto porcentaje de alumnos le gustan los juegos de estrategia, las matemáticas y se le dan bien ; en definitiva, presentan una elevada inteligencia lógico-matemática. Puesto que un alto porcentaje presenta elevada inteligencia lógico-matemática, hay que utilizar actividades que impliquen ese tipo de inteligencia.Las estrategias docentes para el desarrollo de las inteligencias múltiples son entre otras, resolver problemas de la vida cotidiana como por ejemplo hacer la lista de la compra y realizarla en el mercado; realizar nuestras propias monedas y billetes para un posterior juego en el aula, realizar juegos tradicionales como por ejemplo el parchís, la oca, el bingo, etc.

7.REFERENCIAS

- Diéguez, R. (Ed.). (2006). *Inteligencias múltiples en el aula*. Madrid: Paidós Educación.
- Gardner, H (1995). *Inteligencias Múltiples. La Teoría en la Práctica*. Madrid: Paidós.
- Gardner, H. (2001). *Estructuras de la Mente: La Teoría de Las Inteligencias Múltiples*. Santafé de Bogotá: Fondo de cultura económica
- Gardner, H. (2005). *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica*. Madrid: Paidós.
- Prieto Sánchez. M y Ballester Martínez. P. (2003). *Las Inteligencias Múltiples. Diferentes formas de enseñar y aprender*. Madrid: Pirámide.
- Prieto, M.D., y Ferrándiz, C. (2001). *Inteligencias múltiples y currículum escolar*. Málaga: Aljibe.
- Rodríguez, K. (10 agosto 2021). *El concepto de Inteligencia, qué es y cómo ha evolucionado*. PsicoActiva. <https://www.p psicoactiva.com/blog/concepto-inteligencia-ha-evolucionado/>

Suárez, J., Maiz, F., Meza, M. (2010). Inteligencias Múltiples: una innovación pedagógica para potenciar el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista Scielo. Investigación y Postgrado*, 25(1), 81-94.

Valero, J. (2007). *Las inteligencias múltiples. Evaluación y análisis comparativo entre educación infantil y educación primaria*. Universidad de Alicante.

PROGRAMA DE INNOVACIÓN PARTICIPATIVA PARA LA INFANCIA. CIUDAD, APEGO E IDENTIDAD

Oscar Chávez-Acosta
Universidad La Salle Chihuahua
Karla Martínez Flores
Universidad La Salle Chihuahua

1. SOBRE LAS CIUDADES Y LA INFANCIA

1.1. Planteamientos iniciales

Las ciudades y lo que en ellas acontece tiene un gran impacto en la niñez. Las cuestiones relacionadas con el diseño, la función y la estética de los entornos contruidos, así como la percepción de inseguridad que se tenga en el espacio público, afectan la relación que los habitantes tienen con su ciudad, impactando la calidad de vida de los ciudadanos y en especial la de los infantes.

El modelo urbano horizontal adoptado en muchas ciudades mexicanas ha hecho que los desplazamientos a pie se vean sustituidos por desplazamientos en automóvil particular fomentando un desconocimiento de la realidad urbana. Los habitantes saben en dónde están y a dónde van, pero no lo que sucede en el medio (Lindón, 2014).

En cuanto a la inseguridad, en México se ha incrementado en los últimos años. Según la encuesta relacionada con la percepción sobre seguridad pública ENVIPE 2022 (INEGI, 2022), las calles y los parques figuran entre los principales espacios en donde la población percibe una mayor inseguridad. Esto ha afectado en gran medida a la niñez ya que la principal actividad a nivel nacional que se ha dejado de hacer es la de permitir que los menores de edad salgan a la calle. El 62.4% de la población manifestó haber prohibido salir a sus hijos menores a la calle, el 46.3% dejó de salir por la noche y el 32.6% dejó de salir a caminar.

En la misma encuesta, sobre las acciones de mejora para contrarrestar la percepción de inseguridad, el 50.2% menciona que es necesario mejorar el alumbrado público y el 39.5% cree que construir y dar mantenimiento a los parques y canchas deportivas podría ayudar a mejorar la seguridad pública. Es decir, los espacios públicos de recreación como parques y áreas verdes a una escala más ligada a los barrios y

asentamientos habitacionales, se perciben como los primeros escenarios en donde los vecinos pueden cambiar su realidad.

Por ejemplo, para el Estado fronterizo de Chihuahua, en la misma encuesta de 2018, un 32.5% de los encuestados, consideraban que la inseguridad en el Estado de Chihuahua y en el país empeoraría, en contraste con un 26% que considera que la inseguridad empeorará en el barrio. El barrio, se posiciona como uno de los elementos más factibles a mejorar, en gran medida porque los habitantes tienen una relación más cercana con su entorno inmediato y perciben que se puede incidir con mayor facilidad en cambiar su realidad al involucrarse no solo los padres de familia sino también los niños y la comunidad en su conjunto. Incluso, el 50% de los habitantes manifestaron haberse organizado a nivel vecinal para resolver problemas en su colonia como la delincuencia en los alrededores de las escuelas. Según Newman (1975), la interacción entre vecinos al compartir necesidades comunes y al usar el espacio público en sus ambientes barriales, puede generar bajos índices de inseguridad y criminalidad.

Sobre este tema, se han implementado en algunas regiones del Estado con áreas urbanas deterioradas, proyectos e iniciativas con la metodología CPTED (Crime Prevention Through Environmental Design) (Díaz Montemayor, Qusba, Rodríguez, Almanza, & Valencia, 2018) (Rau & Castillo, 2009) implementando mejoras en el diseño urbano y fortalecimiento de las redes sociales. Sin embargo, poco se ha incidido en la niñez a través de la mejora del entorno y la participación ciudadana a edades tempranas mediante el fortalecimiento del apego al lugar (Hidalgo & Hernández, 2001) (Berroeta, Pinto de Carvalho, Di Masso, & Ossul Vermenthren, 2017), con el objetivo de formar ciudadanos que, al crecer, tenga una mejor conciencia de su entorno construido, una formación en participación ciudadana y fuertes vínculos con su entorno: conocer su ciudad para quererla, cuidarla y respetarla.

Recordemos que el habitar va de la mano con el apego al lugar y que construimos vínculos (positivos o negativos) con el lugar donde nacimos, la escuela donde estudiamos, la casa o el barrio donde vivimos, o la calle que recorremos. Según el Banco Mundial (2019), el capital humano propicia el capital social, asociado con un mayor crecimiento económico y cuando no se protege la inversión en éste, existe la posibilidad de un menoscabo en la cohesión social. La problemática es la pérdida de capital humano y social a edades tempranas, focalizada en áreas urbanas deterioradas. Otras problemáticas relacionadas son la disminución de la

participación cívica, la falta de identidad y solidaridad, la delincuencia juvenil y el vandalismo.

Saldarriaga en Mejías (2014) expone que “...en el mundo del individuo se instala una réplica del mundo físico con cuya ayuda se ubica, se orienta, recorre territorios y lugares, los reconoce, los nombra, los aprecia o rechaza, en fin, los habita”. En este sentido, conocer y reconocer los espacios de una ciudad, es una condicionante para tener un apego a la ciudad, encaminado a apreciarla y sensibilizarse con sus diferentes procesos culturales y sociales.

Por tal motivo, creemos necesario el desarrollar un modelo de intervención dirigido a niños que mediante una metodología innovadora y disruptiva, permita fortalecer su identidad, su apego al lugar y les permita comenzar a participar como ciudadanos responsables, atentos y activos que se interesen por su entorno y propongan cambios de beneficio para la sociedad en la que viven, ya que según la metodología CPTED los niños y la misma comunidad son quienes mejor perciben las necesidades así como los problemas urbanos (De los Santos, 2018).

1.2. Innovación participativa en la infancia

El juego forma parte de la humanidad y como tal, ha ido evolucionando a través de los años. Se ha ido adaptando a la situación de las diversas culturas y ha cumplido definitivamente con la función de aprendizaje sociocultural. Se le ha considerado desde las tribus primitivas como una preparación para la vida adulta, mientras que en el mundo clásico se hacía énfasis en su importancia en la formación de mentes para realizar actividades en la vida. Es por eso que podemos ver al juego como una actividad innata al ser humano que le permite divertirse, liberar el estrés, entretenimiento, satisfacción y que favorece la construcción de su aprendizaje y su desarrollo integral en todas sus dimensiones (Megías & Lozano, 2019).

Por otro lado, el psicopedagogo Francesco Tonucci expresa que es importante favorecer las actividades y servicios en favor de la infancia y tener en cuenta que prácticamente no se considera la opinión de los niños en el desarrollo urbano de las ciudades. Se han quedado en sus casas sin que puedan experimentar salir de ellas con la libertad de jugar, conocer su entorno, vivir y convivir a voluntad. Por lo tanto, propone cambios significativos que apoyen políticas públicas infantiles, a favor de ellos (Tonucci, 2015).

María Acaso menciona que es necesario hacer un alto en la educación tradicional y romper con ella. Invita a realizar actos disruptivos en el aula y fuera de ella, a explorar diversos escenarios que provoquen el motor de cualquier acto de aprendizaje. Menciona que los niños y jóvenes están cansados de las rutinas actuales tan agobiantes y propone utilizar el arte relacional como contenido y como arquitectura de transmisión para que se detone el interés en los estudiantes y por ende las dinámicas de escucha activa, la creación de comunidad, el debate, la duda, entre otros, para provocar en los niños y jóvenes un verdadero aprendizaje (Acaso & Megías, 2017).

En general, las ciudades responden a un ciudadano varón, trabajador y con automóvil, por lo que la ciudad contemporánea genera escenarios de exclusión y desigualdad en donde no se toma en cuenta a los niños, adultos mayores o personas en condición de discapacidad (Tonucci, 2015) . Por su parte, Suvi Lindén, la ex ministra de Cultura de Finlandia, menciona que:

“Todos los ciudadanos deberían tener un entendimiento activo del entorno construido, independientemente de la edad, ocupación o formación. Cada uno de nosotros deberá tomar, en algún momento de su vida, una postura en torno a temas relacionados con el medio que nos rodea y, por tanto, tener una opinión sobre la calidad de nuestras propias vidas y las de los demás” (Barreau & Torres, 2007, p. 2).

El Instituto de la Juventud INJUVE del Gobierno de España, recomienda la promoción de materiales pedagógicos sobre el medio construido y la ciudad entre los adolescentes y jóvenes para incrementar su capacitación, evaluación y juicio crítico, así como estimular el conocimiento de la ciudad con información y formación (INJUVE, 2021).

Por otra parte, Cadavid & Torres (Cadavid & Torres, 2015) mencionan que el aprendizaje significativo se da de mejor manera cuando se realizan experiencias pedagógicas lúdicas poniendo en práctica los conceptos estudiados y para ello se requiere considerar la actividad lúdica como parte activa del proceso de enseñanza aprendizaje y no solo como tiempo de diversión y de entretenimiento y en donde el docente considere que cada uno de sus estudiantes tiene una óptica diferente, experiencias, intereses, necesidades, gustos e incluso expectativas diversas por lo que si se considera cada uno de estos elementos será cuando se propicie un aprendizaje significativo (Torres & Torres, 2007).

2. METODOLOGÍA DEL MODELO

De acuerdo al programa de entrenamiento de estrategias de aprendizaje para niños de 8 a 12 años propuesto por algunos autores (González, Pinos, Castellanos, & Di Giusto, 2010) y que hace referencia al modelo teórico de procesamiento estratégico de la información del profesor Francisco Martín del Buey y de la profesora Ma. Eugenia Martín Palacio, en esta metodología se consideran 3 elementos fundamentales:

- El proceso de sensibilización y atención al estudiante, es decir, la recepción consciente de la información, en donde se trata de encontrar un espacio adecuado donde se logre captar la atención a través de diversos estímulos.
- El proceso de comprensión y retención, es decir la transformación de la información a través del análisis y la reflexión del estudiante y donde incorporará la información adquirida a sus aprendizajes pasados (asimilación y apropiación) aplicando en conjunto todos sus conocimientos anteriores.
- Y finalmente el proceso de evocación, transferencia y comunicación, es decir, una vez asimilada y apropiada la información se almacena en la memoria a largo plazo, se recupera y se utiliza cuando el estudiante lo requiera para luego transformarla, exponerla, compartirla o comunicarla a su realidad.

El método utilizado en la investigación corresponde al de acción participativa debido a que se requiere aplicar en personas. Derivado de la revisión de otros modelos, la metodología de intervención se basa en tres postulados principales, los cuales están respaldados por teorías relacionadas con el quehacer urbano:

- Conocimiento de la ciudad*, mediante actividades lúdicas que faciliten información sobre edificios, zonas o elementos relevantes basados en los postulados de Línón (2014), Barreau & Torres (2007) que buscan contrarrestar el desconocimiento de la ciudad debido al uso de automóvil y los dispositivos móviles.
- Participación ciudadana*, mediante actividades de mesas de innovación que propicien la resolución de problemas urbanos y permitan una participación y escucha activa de las voces de los niños basados en los postulados de Tonucci (2015) y la Ciudad de los Niños fomentando que tanto ellos como los grupos vulnerables no sean excluidos de las decisiones urbanas propiciando espacios de igualdad y seguridad.

- *Reforzamiento territorial*, mediante actividades de intervención real de mejora de espacios públicos bajo los preceptos de las teorías de la comunidad virtual de Hillier y el apego al lugar de Hidalgo, Hernández (2001) y Beroeta (2017) buscando acrecentar la actividad en el espacio público y el sentido de afecto que los habitantes establecen con el entorno inmediato.

El modelo de intervención consta de las siguientes grandes etapas básicas que incluyen actividades que pueden aumentar o disminuir dependiendo del tiempo que se disponga para la aplicación del modelo. Es decir, se contempla la flexibilidad de la cantidad de las actividades siguientes, partiendo de un mínimo y su posibilidad de ampliación siempre y cuando mantengan la estructura principal:

- **Ma**: Elaboración de material de apoyo específico de las zonas a intervenir. Se trata de generar materiales lúdicos gráficos en 2 y 3 dimensiones de la ciudad, los barrios o las zonas en donde se pretenda aplicar el modelo. El objetivo es la obtención de material específico que pueda tener mayor grado de impacto y sensibilidad en los participantes al formar parte activa de su entorno.

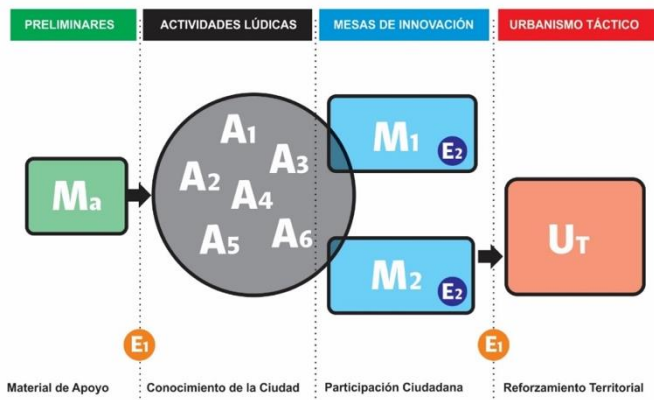


Figura 1. Estructura metodológica de las actividades

- **A1, A2...:** Actividades lúdicas de información con materiales específicos de cada zona a intervenir para que el participante conozca y reconozca espacios y edificios emblemáticos de su ciudad mediante el énfasis en la importancia del cuidado de los edificios y el porqué de su relevancia generando una apropiación del patrimonio urbano-arquitectónico construido.

- **M1, M2...**: Mesas de Innovación que planteen una problemática local o reto a vencer y a partir de la técnica brainstorming (lluvia de ideas anónima) se obtengan propuestas y estrategias para conformar planes de acción que den solución a la problemática existente. El segundo objetivo de esta actividad es adentrarlos en el concepto de la participación ciudadana como actores relevantes involucrados con las cosas que suceden en su entorno construido contribuyendo, además, a generar el sentido de arraigo y pertenencia al fomentar que el participante resuelva problemas que le atañen para mejorar su realidad.
- **UT**: Urbanismo Táctico en el espacio público previamente acordado con las autoridades municipales con la intención de que los niños, la comunidad, facilitadores y servidores públicos implementen las propuestas de los niños, generadas en las mesas de innovación. Esto servirá para dar contundencia al postulado principal del modelo, en donde la participación ciudadana se vislumbra como un mecanismo de empoderamiento de la niñez al saber que los deseos encaminados a la mejora del entorno construido son posibles y realizables en el corto plazo.

Como instrumentos de medición para corroborar los impactos del método, se contempla un instrumento de inicio E1, validado con el método Delphi y el coeficiente de alfa de Cronbach, bajo una escala semántica para medir la actitud del participante ante los conceptos de la ciudad. Este instrumento se contrasta con una segunda aplicación al terminar el programa justo después de la última mesa de innovación.

A su vez, cada mesa de innovación se estructura para buscar una solución a un problema dentro del espacio público de su ciudad con la intención de abordarlo de manera crítica y no memorística. Estas mesas de innovación sirven como instrumento de medición E2 ya que mediante la observación y las preguntas no estructuradas se pueden detectar opiniones y proceder en la búsqueda de estrategias y posibles alternativas de solución a los retos propuestos.

3. RESULTADOS ESPERADOS

Invertir en la niñez es altamente provechoso ya que conlleva beneficios económicos y sociales y es esencial para crear un desarrollo humano sostenible (Junquera, 2015). Este modelo generará herramientas para que los participantes se involucren a edades tempranas en el cambio de las condiciones de calidad de vida de la ciudad.

Evidencias de otras partes del mundo muestran que al involucrar a los niños y jóvenes en programas con temas de la ciudad puede proporcionar un sentimiento de pertenencia y compromiso que actúan como inhibidores de conductas de riesgo (Martínez, López, & Navarrete, 2008). De igual manera, desarrolla competencias y habilidades sociales que favorecen una mayor responsabilidad ciudadana y compromiso cívico.

Además de los niños, los principales beneficiarios serán las autoridades municipales, ciudadanos en general, planeadores urbanos y personal relacionado con los procesos educativos y de generación de conocimiento.

Esta aproximación a la ciudad, elevará el discurso sobre la ciudad hacia una etapa más participativa y de involucramiento, acelerando el proceso de construcción de capital humano a edades tempranas y facilitando una aproximación holística hacia el desarrollo inteligente y sustentable de las ciudades, poniendo especial énfasis a la relación entre el apego que se siente al lugar con el cuidado y mejora de las condiciones del entorno habitado.

4.REFERENCIAS

- Acaso, M., & Megías, C. (2017). *Art Thinking: como el arte puede transformar la educación*. Madrid: Paidós Educación.
- Banco Mundial. (2019). *Proyecto de Capital Humano*. Recuperado el 30 de Enero de 2020, de <https://www.bancomundial.org/es/publication/human-capital>
- Barreau, D. C., & Torres, G. J. (2007). Educación cívica en arquitectura y urbanismo: ciudadanos conscientes y participativos en la conformación de nuestro medio ambiente contruido. *Revista de Urbanismo*(16), 13. Obtenido de <https://enfoqueseducacionales.uchile.cl/index.php/RU/article/view/301>
- Berroeta, H., Pinto de Carvalho, L., Di Masso, A., & Ossul Vermenhren, M. (2017). Apego al lugar: una aproximación psicoambiental a la vinculación afectiva con el entorno en procesos de reconstrucción del hábitat residencial. *INVI*.
- Cadavid, C. A., & Torres, D. A. (2015). Experiencias pedagógicas lúdicas. *Ímpetus*, 35-46.
- De los Santos, E. (27 de octubre de 2018). *Parques Alegres.org*. Obtenido de <https://parquesalegres.org/biblioteca/blog/conoce-a-cpted-mexico/>
- Díaz Montemayor, G., Qusba, S., Rodríguez, M., Almanza, F., & Valencia, M. (2018). *Implementación de la estrategia CPTED desde una perspectiva de prevención de la violencia basada en género. jóvenes en riesgo, y el modelo de construcción de activos comunitarios*. Ciudad de México: USAID.

González, C. M., Pinos, L. M., Castellanos, C. S., & Di Giusto, V. C. (2010). Programa de entrenamiento de estrategias de aprendizaje a través de la metodología multimedia en niños de 8 a 12 años. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*(4), 257-266. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349832327027.pdf>

Hidalgo, M., & Hernández, B. (2001). Place attachment: conceptual and empirical questions. *Journal of Environmental Psychology*, 273-281.

INEGI. (septiembre de 2022). *INEGI*. Obtenido de <https://www.inegi.org.mx/programas/envipe/2022/>

INJUVE. (2021). *Instituto de la Juventud España*. Obtenido de www.injuve.es/

Junquera, C. (27 de mayo de 2015). *UNICEF*. Obtenido de <https://www.unicef.es/blog/infancia/motivos-por-los-que-hay-que-invertir-en-ninos>

Lindón, A. (2014). El habitar la ciudad, las redes topológicas del urbanita y la figura del transeúnte. En D. Sánchez González, & L. Domínguez Moreno, *Identidad y espacio público* (págs. 55-76). Barcelona: Gedisa.

Martínez, E., López, A., & Navarrete, L. (2008). *Urbanismo y juventud*. Madrid: Instituto de la Juventud.

Megías, T. A., & Lozano, S. L. (2019). Concepto y características del juego. En T. A. Megías, & S. L. Lozano, *El juego infantil y su metodología* (págs. 1-9). Madrid: Editex.

Mejías, C. R. (2014). Ciudad y Territorio. Apego al Lugar. *Revistarquis*, 2(6), 1-14.

Newman, O. (1975). *Design guidelines for creating defensible spaces*. Washington D.C.: U.S. Department of Justice.

Rau, V. M., & Castillo, F. P. (Noviembre de 2009). Prevención de la violencia y el delito mediante el diseño ambiental en latinoamérica y el caribe: estrategias urbanas de cohesión social e integración ciudadana. *INVI*, 23(64), 169 a 189. Recuperado el 30 de Enero de 2020, de <http://revistainvi.uchile.cl/index.php/INVI/article/view/451/960>

Tonucci, F. (2015). *La ciudad de los niños*. Barcelona: Graó.

Torres, C. M., & Torres, M. (2007). Obtenido de El juego como estrategia de aprendizaje en el aula.: http://www.saber.ula.ve/bitstream/handle/123456789/16668/juego_aprendizaje.pdf.

LA EDUCACIÓN EN COREA DEL SUR, UNA REFLEXIÓN CULTURAL SOBRE LA PRESIÓN SOCIAL POR LO EDUCATIVO

Paula Vázquez Jiménez

1. INTRODUCCIÓN

Desde los años setenta hasta mediados de los noventa Corea del Sur ha mostrado un importante crecimiento económico (Cortez, 2000), transformaciones sociales (Seth, 2008) y educativas (Chun y Auh, 2013) que responden a las prioridades y necesidades que tiene como país.

Ese esfuerzo ha sido muy significativo en el ámbito educativo pues cerca del 70% de la población surcoreana posee un nivel educativo alto (Pérez, 2021). Asimismo, y según el informe de PISA realizado en el año 2018, Corea del Sur se posiciona entre los primeros países de la lista, ocupando el cuarto puesto en pruebas de ciencias y el segundo en pruebas de matemáticas, no obstante, este logro plantea una serie de cuestiones entre las que destaca, ¿cuál es el precio que la sociedad coreana paga por este estatus académico?

Los estudiantes coreanos tienen que hacer frente a una alta presión social para alcanzar la excelencia académica para poder estudiar en las mejores universidades del país y de esta forma garantizarse un buen trabajo y, por ende, un buen futuro laboral, profesional y económico. Dicha presión social y formativa, genera en los estudiantes problemas de alcoholismo y un aumento considerable en la tasa de suicidios (Onieva, 2015), pues en este sentido, la propia Organización Mundial de la Salud (OMS) en el año 2001 confirmó el suicidio como la tercera causa de muerte en jóvenes surcoreanos en edades comprendidas entre los quince y los veinticuatro años (WHO, 2001).

A lo largo de esta comunicación, reflexionaremos acerca de cómo afecta a los jóvenes coreanos la presión que sufren por alcanzar los objetivos educativos marcados por la sociedad. Para ello entrevistamos tanto a personas coreanas como a españoles/as residentes en Corea del Sur para conocer las diferentes perspectivas y experiencias en cuanto al tema que estamos abordando.

2. MÉTODO

Enmarcamos la investigación que hemos realizado en el paradigma cualitativo ya que en el ámbito educativo favorece la comprensión de aquellos fenómenos socioeducativos y propulsa su transformación (Sandín, 2003). Además de esto, se ha realizado un trabajo comprensivo-interpretativo que distingue en los sujetos estudiados la existencia de un contexto, su experiencia y las prácticas sociales que forman en su conjunto una realidad de interacciones, proyectos y lenguajes particulares.

Abordamos la investigación como un estudio de caso, y con el objetivo de visibilizar la presión social a la que se tienen que hacer frente los estudiantes coreanos, y sus consecuencias en términos de salud mental y gestión del fracaso, en la investigación han participado tres personas de Corea del Sur y tres españolas residentes en dicho país. La elección de las entrevistadas responde a dos criterios, con respecto a la primera selección debían ser personas procedentes de dicho país que tuviesen alguna relación con el ámbito educativo y, por otro lado, como segundo criterio, tendrían que ser españolas que llevasen más de dos años viviendo allí ininterrumpidamente. En la investigación han participado, por un lado, una profesora de coreano que trabaja en una academia, una profesora de coreano que ejerce en la Universidad de Málaga y una estudiante de filología hispánica y actual trabajadora en una empresa coreana. Y, por otro lado, tres estudiantes españolas residentes en Corea del Sur y con formación en estudios de Asia Oriental y Relaciones Internacionales (Ver tabla 1).

Inicial	Edad	Formación	Nacionalidad	Estancia
(HG)	30/35	Ciencias Políticas & Filología Hispánica	Coreana	En España 1 año
(EK)	40/45	Estudios Asia Oriental & Licenciada en Arte Dramático y Literatura	Coreana	Residente en España
(SH)	20/25	Filología Hispánica	Coreana	En España 1 año
(GB)	20/25	Estudios de Asia Oriental (Mención Corea)	Española	En Corea 5 años
(AC)	20/25	Licenciada en Relaciones Internacionales	Española	En Corea 3 años
(CL)	20/25	Comunicación Audiovisual	Española	En Corea 3 años

Tabla 1. Información de las entrevistadas [Realización propia]

La comunicación y el contacto con los participantes se realizó a través de correo electrónico (febrero 2023) y redes sociales (mayo 2023), previamente a las entrevistas se realizó una breve reunión virtual con cada una de ellas donde se les explicó el objetivo de nuestra investigación y el procedimiento que se llevaría a cabo.

Tras las reuniones de presentación, nos reunimos (entre los meses de marzo y junio de 2023) para la realización de las entrevistas semiestructuradas (validadas por un docente de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga). Todas las entrevistas fueron en modalidad online y tuvieron una duración aproximada de treinta minutos cada una.

Tras la transcripción de las entrevistas, fueron enviadas por correo electrónico a cada una de las personas entrevistadas con la finalidad de aclarar las cuestiones pertinentes y profundizar en alguna nueva dimensión. Después de esta segunda reunión, se transcribieron las entrevistas y se comenzó el análisis a partir de la codificación inductiva manual (Gibbs, 2012), es decir, asignamos una codificación a las evidencias que nos permitió crear las temáticas y a su vez un sistema de categorías inductivas y emergentes (Ryan y Bernard, 2003).

El análisis y categorización de la información recogida nos ha permitido construir una serie de categorías y subcategorías:

- El valor de la educación en la sociedad coreana
- Consecuencias del estrés por la excelencia
- Cómo influye la presión por lo educativo a los adolescentes

Por último, hemos de considerar que investigar desde el paradigma cualitativo requiere de una responsabilidad ética y de un compromiso profesional hacia los sujetos investigados y la propia investigación (González-Alba, 2018), en lo relativo a las cuestiones éticas debemos aclarar que la muestra seleccionada ha participado de forma voluntaria y desinteresada, y todo el proceso investigador lo hemos realizado fuera de horario laboral y lectivo. Y con el objetivo de mantener el anonimato de las participantes, hemos utilizado pseudónimos durante el proceso de categorización de los resultados obtenidos.

3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

3.1. El valor de la educación en la sociedad coreana

Como explica Boltaina (2014) actualmente las familias presionan a sus hijos e hijas para que obtengan la mejor formación, pues ellos no pudieron estudiar debido a la crisis económica y sus abuelos como consecuencia de la ocupación japonesa. Lo que hace que este sistema se mantenga es, en gran medida, el crecimiento en las expectativas hacia la juventud, pues promocionar que sus hijos e hijas estudien se percibe como una “inversión” que repercutirá en estabilidad social y económica frente al miedo de volver a pasar por situaciones de dificultad. Debido a estas inversiones familiares, la educación privada se ha convertido en un negocio en auge en Corea del Sur ya que, según datos ofrecidos por Onieva (2015) las familias llegaron a invertir en el 2011 casi mil quinientos millones de euros en educación.

(...) es como que se les ha quedado grabado en la retina que necesitas formarte, ya no solo por ti si no por el bien común” (CL).

Rhie (2002), indica al respecto que “al coreano no le gusta quedar en último lugar, quizás no llegue a ser el primero, pero no quiere estar el último” (p. 64). Vemos este mismo enfoque en el ámbito educativo, donde la competencia entre los estudiantes por no ser el último de la clase promueve la formación y una obsesión por estar más preparado. Además, como consecuencia de esto, en las familias coreanas por lo general existe el sentimiento de “sacrificio” e invierten gran parte de la renta familiar en la educación de sus hijos (García, 2002).

García (2004) señala que, para la sociedad coreana, la educación se ha entendido tradicionalmente como el único medio por el cual la ciudadanía y sus familias pueden adquirir reconocimiento social, este “mantra”, sostiene la necesidad por alcanzar esa excelencia soñada junto con el estatus social, de este modo lo expresa una de las participantes:

“el problema (...) es que está tan normalizado en la sociedad, porque yo no creo que nadie se plantee hacerlo de otra forma porque es como hay que hacerlo y es que si yo no lo hago me quedo atrás” (GB).

La propia Henríquez (2017) menciona que la educación en Corea del Sur es un fin fomentado por el gobierno. Desde el comienzo fue una parte importante dentro de la

tradición coreana, y por ello, hoy en día es difícil que un estudiante quiera abandonar el sistema educativo.

“la sociedad coreana es una sociedad acostumbrada al dolor y el sufrimiento (...) es una sociedad que está acostumbrada a hablar del estrés y el dolor como algo normal” (AC).

Como se desprende de la evidencia presentada, “el dolor y sufrimiento”, forman parte de la trayectoria académica de los estudiantes, en este sentido, el gobierno ha concedido al sacrificio un valor social, que, a su vez, se asocia a la presión social y a cómo gestiona la sociedad coreana esas presiones a las que tienen que hacer frente.

3.2. Consecuencias del estrés por la excelencia

Actualmente el consumo de alcohol es un problema de salud pública que anualmente se cobra la vida de 2.5 millones de personas en el mundo, además de ser el tercer factor de riesgo para la salud en los países desarrollados. Generalmente el consumo de alcohol se inicia en la adolescencia, y el contexto social de los jóvenes tales como, la familia y su grupo de iguales, influyen de forma directa en dicho consumo, ya que aumentan las probabilidades de su consumo (Lema, et al., 2011). Como indican las participantes, la presión educativa y social experimentada por muchos estudiantes coreanos los conduce al alcoholismo como una práctica que les permite mitigar la presión y el estrés experimentado.

“Y otra cosa que refleja también perfectamente el gravísimo problema que tiene Corea con respecto a las presiones y el sistema educativo, es la tasa de alcoholismo (...) y es porque las personas buscan una vía de escape para desestresarse después de una semana tan dura y exigente en la que has trabajado o estudiado muchísimo, pues bebes para desinhibirte y perder un poco el control” (AC)

“En Corea la presión educativa se trabaja con tu amigo bebiendo alcohol después de clase, aquí es como muy terapéutico (...) en muchas ocasiones es la sociedad también la que te empuja a beber, en las empresas con eso de tener que ir a cenar con el jefe y tener que beber sí o sí (...) es como que está muy normalizado en la sociedad coreana el alcohol y el alcoholismo” (CL)

El estudio desarrollado por Savolainen, et al., (2020), muestra como el uso excesivo de redes sociales y la soledad a la que tienen que hacer frente los jóvenes en sociedades como la coreana, son factores determinantes en el consumo de alcohol.

Además, la OMS (2019) realizó un estudio en el 2016 donde reflejó que el 7.7% de los hombres y el 3.4 de las mujeres en Corea del Sur padecen adicción a esta sustancia.

3.3. Cómo influye la presión por lo educativo a los adolescentes

Según Reinoso (2010) los niveles de estrés de los estudiantes coreanos son los más altos de países miembros de la OCDE, esto es provocado por las altas presiones además de los largos periodos de estudio, llegando a alcanzar las 50 horas semanales frente a las 34 de los demás países. Cuando hablamos de índice de felicidad, los jóvenes coreanos obtienen un 65 frente a un valor medio de 100, y solo uno de cada dos adolescentes responde afirmativamente cuando le preguntan si es feliz. Boltaina (2014) gracias a una encuesta que se realizó en diciembre del 2012 por el Instituto Nacional de Políticas para la Juventud de Corea del Sur donde se preguntó a 9000 estudiantes, aproximadamente el 23% había pensado en el suicidio en los últimos doce meses y un 15% confirmó haberlo intentado.

“se está rumoreando que tiene una fuerte relación con el sistema educativo, porque el día que se quitó la vida fue el día en el que se dieron las notas finales del primer cuatrimestre, esta persona además acababa de entrar a la universidad (...) entre el periodo de acceso a la universidad más todo el periodo de exámenes finales dentro de la universidad fue lo que lo empujaron a tomar esa decisión tan drástica, porque no aguantaba más la presión” (AC).

“Pues... tuve una amiga que se estuvo planteando el suicidio por mantener las notas para llegar a la beca” (CL).

De un modo particular, una de las participantes, nos indica...

“Cada persona puede sentirse que, si no consigue entrar en una buena universidad o compañía, no pueden vivir, no se merecen vivir. Sienten que han fallado en su vida” (SH).

En este caso, AC relata un caso que sucedió en su residencia, a escasos metros de su habitación, donde un compañero de su universidad decidió acabar con su vida. AC explica que, aunque no se supo las razones exactas de la decisión que tomó el joven, dentro de la investigación se barajaba que fuese ocasionado, una vez más, por la presión que podía estar sufriendo por el nivel académico. Por otro lado, CL también nos cuenta un caso similar en el que una amiga y compañera de clase, pasó por un episodio parecido por intentar alcanzar la nota para la beca. Por último, SH opina que muchas ocasiones, el no obtener los objetivos marcados por la sociedad, puede hacer pensar a la persona que no merece vivir.

La sociedad coreana ha invertido ya no solo dinero, sino también tiempo en su educación, haciendo funcionar de esta forma un sistema que ha llegado a posicionarse entre los mejores del mundo, sin embargo, arrastra una de las tasas de suicidios más altas, que le ha llevado a reflexionar acerca de su modelo educativo con el objetivo de disminuir la presión hacia los adolescentes por ingresar en las mejores universidades. Corea es un país con un ritmo de vida muy absorbente, cuyas exigencias son cada vez mayores, y la única salida es continuar formándose para encontrar mejores oportunidades (Murrieta y Serna, 2015)

4. CONCLUSIÓN

A la colación de lo indicado hasta el momento, podemos observar una serie de características de la sociedad coreana con respecto al sistema educativo, y que, en gran medida, responden a su coyuntura histórica. Basándonos en informes como PISA, Corea del Sur está posicionado como uno de los mejores a nivel mundial, sin embargo, gracias a esta investigación hemos podido reflexionar sobre aquellos factores que ennegrecen los datos obtenidos. Para ello, y apoyándonos en la información recogida, basamos nuestras conclusiones en dos debilidades encontradas.

En primer lugar, nos gustaría mencionar la presión social, como una de las dimensiones que crea y sostiene esta “fiebre educativa”. A lo largo del texto hemos hecho hincapié en el confucianismo como la razón subyacente y tradicional del comportamiento de la sociedad coreana, ya que establece la obligatoriedad de fortalecer y crear lazos familiares para que de esta forma el sujeto conozca su lugar en la sociedad (García y Arechavaleta, 2011) además de la importancia por la educación (García, 2002). Asimismo, la necesidad del ciudadano coreano de no quedar el último, tal y como explicaba Rhie (2002), empuja a los jóvenes a una

competitividad insana e individualista por llegar a la cima el primero. Añadiendo también el contexto histórico como otra razón más a la presión social por la educación, debido a la situación de desamparo que vivieron las generaciones pasadas, y que ha hecho que la importancia de una buena formación aumente exponencialmente, basándose en el miedo por volver a pasar por las mismas dificultades (Boltaina, 2014).

En segundo lugar, y viéndolo como una consecuencia de lo anterior explicado, encontramos el alcoholismo y la tasa de suicidios de los jóvenes coreanos. Independientemente de que nos encontremos en contra de ciertas características del sistema educativo coreano, pensamos en la salud mental como el principal problema que se debería solucionar por parte de las instituciones pertinentes. Este asunto nos interpela a reflexionar desde un punto de vista crítico, pues la presión a la que se enfrentan a lo largo de su etapa educativa conduce los jóvenes a edades muy tempranas a pensar en el suicidio como única vía de escape, y en algunos casos a cometerlo.

En conclusión, a pesar de los buenos resultados, la alta estima y las fortalezas que tiene el sistema educativo coreano, pensamos que algunas de las dimensiones que hemos indicado (presión social, estrés, alcoholismo o suicidio) hacen de él un sistema que debe enfrentarse a grandes cambios si de verdad quiere que su población se mantenga sana.

5.REFERENCIAS

- Boltaina, X. (2014), “La educación en Corea del Sur: ¿el fracaso del éxito? Serie: Educación.
- Chun, J. y Auh, E. Y. (2013). Educación del Trabajo Social en Corea: Pasado, Presente y Futuro. *Rumbos TS. Un espacio crítico para la reflexión en Ciencias Sociales*, (8), 87-99
- Cortez, G. (2000). Corea del Sur: la educación de los recursos humanos. *Revista de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos*, 107-120
- García Ruiz, M. J. y Arechavaleta Pintó, C. (2011). ¿Cuáles son las razones subyacentes al éxito educativo de Corea del Sur?
- García, M. A. L. (2004). La excelencia educativa coreana: un modelo en transición. *México y la Cuenca del Pacífico*, (22), 33-39

- García, M. A. L. (2002). El confucianismo en Corea. *México y la Cuenca del Pacífico*, (17), 47-52
- Gibbs, G. (2012). El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa. *Praxis*.
- González-Alba, B. (2018). *La investigación educativa como práctica colaborativa y transformadora*.
- Henríquez Díaz, I. M. (2017). La importancia de la educación como eje en la formación de la identidad cultural y nacional coreana: una mirada desde América Latina
- Lema, L. F., Varela, M. T., Duarte, C. y Bonilla, M. V. (2011). Influencia familiar y social en el consumo de alcohol en jóvenes universitarios. *Revista Facultad Nacional de Salud Pública*, 29(3), 264-271
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. Gobierno de España. Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (2019, diciembre). *PISA 2018*
- Murrieta, R. y Serna, S. (2015). La educación en Corea del Sur: análisis desde el confucianismo y la familia. In *Pedagogía social: acción social y desarrollo* (pp. 254-266). Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Onieva López, J. (2015). La enseñanza del español en las universidades de Corea del Sur: hándicaps y propuestas didácticas para Hankuk University of foreign studies (Seúl). *TEJUELO. Didáctica De La Lengua Y La Literatura. Educación*. 21, 101-116. <https://tejuelo.unex.es/article/view/1637>
- Organización Mundial de la Salud [OMS]. (2019, 1 de enero). *Alcohol Republic of Korea 2019 country profile*. <https://www.who.int/publications/m/item/alcohol-kor-2019>
- Pérez-Nájera, J. A. (2021). Causes of Inequality in South Korea from a Capitalism Variety Approach. *Online Journal Mundo Asia Pacífico*, 10(18), 112–127. <https://publicaciones.eafit.edu.co/index.php/map/article/view/7040>
- Reinoso, J. (2010) “Paradoja escolar en Corea del Sur”, publicación electrónica. http://elpais.com/diario/2010/12/06/educacion/1291590001_850215.html [23-08-2013].
- Rhie, W.B. (2002). *Korea Unmasked: In Search of the Country, the Society and the People*. Seoul: Gimm-Young International.
- Ryan, G. W. y Bernard, H. R. (2003). Data management and analysis methods. En N. K. Denzin y S. Lincoln (Eds.), *Collecting and interpreting qualitative materials* (pp. 259-309).
- Sandín, M. (2003). La enseñanza de la investigación cualitativa. *Revista de Enseñanza Universitaria*, 21, 37-52. <https://idus.us.es/handle/11441/54879>

Savolainen, I., Oksanen, A., Kaakinen, M., Sirola, A. y Paek, H. (2020). The Role of Perceived Loneliness in Youth Addictive Behaviors: Cross-National Survey Study. *JMIR mental health*, 7(1). <https://doi.org/10.2196/14035>

Seth, M. (2008). *Fiebre Educativa; Sociedad, política y el anhelo de conocimiento en Corea del Sur*. Libro

WHO (2001) *Initiative for the prevention of suicide*

IMPULSANDO LA PARTICIPACIÓN LIDERADA POR LAS INFANCIAS EN LA ESCUELA A TRAVÉS DE LA PRÁCTICA DEL MAPEO PARTICIPATIVO

Laia Ferrús Vicente

Universitat de Barcelona

Ana Novella Cámara

Universitat de Barcelona

1. CIUDADANÍA, PARTICIPACIÓN Y DEMOCRACIA: TRES CONCEPTOS INTERCONECTADOS

En una sociedad democrática e inclusiva, la participación de su ciudadanía es un indicador de su calidad y al mismo tiempo un pilar fundamental. La participación ciudadana amplifica la diversidad de miradas y voces escuchadas y, por tanto, suscita que los procesos de toma de decisiones de una sociedad sean inclusivos y representativos (Novella y Sabariego, 2020). Esta afirmación apela a la importancia de la participación de toda la ciudadanía, incluida por supuesto, la infancia.

La participación infantil es un derecho reconocido en la Convención de los Derechos de la Infancia (1989). Un derecho que reconoce a las niñas y los niños como actores sociales, capaces de participar activa y significativamente en la sociedad. De acuerdo con este propósito, en la segunda década del siglo XXI la participación activa de la ciudadanía, incluida la infancia, desempeña un papel destacado. Desde el marco legislativo y estratégico (Asamblea General de las Naciones Unidas, 2015; Comisión de futuros de la educación, 2020; Comisión Europea, 2021) se apunta decididamente a la promoción de formas de participación desde una perspectiva crítica emancipadora, decolonial o feminista, que se centre tanto en la protección del derecho a participar de los niños y las niñas, como en su ampliación y promoción (Mateos-Blanco et al., 2022). La participación liderada por las infancias se valora prioritariamente, para avanzar en formas de participación social genuinas, que verdaderamente garanticen los derechos de la infancia y su emancipación y empoderamiento como ciudadanía activa.

2. LA PARTICIPACIÓN LIDERADA POR LAS INFANCIAS

2.1. **Diferencia y confluencia entre el liderazgo infantil y la participación liderada por las infancias**

De entrada conviene explorar la diferencia y confluencia entre el liderazgo infantil y la participación liderada por las infancias. Por un lado, el liderazgo infantil hace referencia a la capacidad de los niños y niñas de tomar la iniciativa y ejercer influencia en sus entornos. Niños y niñas asumen roles de liderazgo y guían o inspiran a otras personas. El liderazgo infantil se basa en la idea de que los niños y niñas pueden tener habilidades y cualidades para liderar y generar transformaciones y mejoras en diferentes ámbitos de su comunidad, como la escuela, el ocio, el municipio u otros espacios de participación (UNICEF, 2021). Por otra parte, la participación liderada por las infancias pone énfasis en el enfoque y el proceso de participación de los niños y las niñas. La participación liderada implica que los propios niños y niñas son los principales agentes en su propio proceso de participación, es decir, tienen el control y asumen la responsabilidad de tomar decisiones e influir en las cuestiones que les afectan (Save the Children, 2020). Este enfoque pretende garantizar que las niñas y los niños tengan voz activa y significativa en las cuestiones que les afectan, y que esta voz sea escuchada y tenga un impacto real en las decisiones tomadas, así como en su cotidianidad y entorno.

De modo que la diferencia entre el liderazgo infantil y la participación liderada se sustenta en que mientras el liderazgo infantil hace referencia a la capacidad de los niños y las de guiar e influir en otros; mientras que la participación liderada pone el énfasis en el proceso en el que los niños y las niñas tienen un papel activo y autónomo en la toma de decisiones y la planificación de acciones participativas. A pesar de sus diferencias, conviene destacar que estos conceptos pueden ser complementarios, puesto que el liderazgo infantil puede ser un rol dentro de la participación liderada.

2.2. **Aproximación al concepto de participación liderada por las infancias**

La participación liderada que corresponde al tercer nivel de Lansdown (2011), a diferencia de los otros niveles de participación, traslada el poder de tomar decisiones y establecer estructuras organizativas, a la vez que determina su forma de trabajar, en la propia infancia. Se caracteriza por el papel activo de la infancia en la toma de decisiones y la planificación de las acciones que les afectan. Desde una visión más inclusiva y democrática de la participación ciudadana, se reconoce a las niñas y los

niños como actores sociales, agentes de cambio, con derechos y capacidades para participar activamente en las cuestiones que les conciernen. Así pues, el rasgo distintivo de los otros escenarios participativos es que niños y niñas tienen el espacio y la oportunidad de iniciar y, muy especialmente, liderar sus actividades. Su enfoque plantea un cambio en las dinámicas adultocéntricas, basadas en que tradicionalmente los adultos han tomado las decisiones por los niños, al tiempo que pretende crear espacios donde los niños puedan contribuir activamente a la mejora de sus propias vidas y de la comunidad. Estos espacios han de fundamentarse en la reflexión, deliberación, creatividad, organización, evaluación e innovación.

2.2.1. Algunas condiciones fundamentales que promueven la participación liderada

La participación liderada requiere una serie de condiciones que la faciliten, como el reconocimiento de la infancia. La Convención de los Derechos de la Infancia contempla que las personas menores de edad de 18 años deben ejercer sus derechos de acuerdo con sus capacidades evolutivas. Esta evolución de las capacidades ha sido referida por Korczak como el principio de autonomía progresiva (Liebel, 2019), que surge del reconocimiento de la agencia de niños y adolescentes (Esteban et al., 2022), es decir, del reconocimiento de su capacidad de acción autónoma, así como de su reconocimiento como ciudadanía activa, como sujetos de derechos y agentes de cambio. Esto supone, por un lado, superar ideas proteccionistas y limitadoras de los niños y considerarlos sujetos de derechos, actores sociales, capaces de participar socialmente. Una idea que no sólo debe calar entre la ciudadanía adulta, sino que, indispensablemente, los propios niños deben reconocer.

Tradicionalmente, se ha apuntado que los niños y las niñas no son capaces, lo que les ha alejado de los escenarios participativos. En esta línea, Landsown (2005) explica que las capacidades no se alcanzan a medida que nos hacemos mayor, sino que la vinculación en diferentes experiencias influyen en la mejora de nuestras competencias. De modo que hay que superar esta idea que hay que esperar a hacerse mayor para empezar a poner en práctica las competencias ciudadanas, al contrario, cuanto antes empezamos a ponerlas en práctica, más bien empezaremos a mejorar tanto nuestra competencia ciudadana como nuestro reconocimiento como ciudadano.

Por esta razón, es clave un acompañamiento educativo que vele por que los niños y las niñas se reconozcan protagonistas de sus vidas, asumiendo la autonomía en el ejercicio de sus derechos. De modo que la edad es una condición a tener en cuenta a

la hora de plantear escenarios participativos, pero en ningún caso debe ser un limitador para poder implicarse y formar parte de ellos. Así pues, es importante que desde edades tempranas, los niños y las niñas tengan experiencias participativas significativas (no simbólicas) en las que puedan liderar los procesos de toma de decisiones (Díaz et al., 2019), como oportunidad para reconocerse en este rol y para poder desarrollar las capacidades necesarias.

Las capacidades de la infancia para liderar son otro elemento clave. Capacidades como la autogestión, la autonomía y la autorregulación se convierten en clave a la hora de forjar escenarios de participación verdaderamente liderada por niños. A éstas se suman una serie de competencias ligadas al trabajo en grupo. Entendemos el liderazgo como una acción colectiva, lo que implica una dimensión social (Vásquez, 2021): estar con otros, trabajar con otros, por mí y por los demás. De modo que es imprescindible dotar de habilidades prácticas, tales como las habilidades comunicativas, el trabajo en grupo, el razonamiento y la negociación en las controversias, la resolución de problemas así como una mayor tolerancia, empatía y aceptación de la diversidad. Todas estas capacidades se logran poniéndolas en práctica, es decir, viviendo en primera persona y, por tanto, formando parte experiencias, espacios u oportunidades en las que puedan ejercer su liderazgo.

Por tanto, otra cuestión imprescindible es que la infancia disponga de espacios y oportunidades para poder liderar experiencias participativas. Entre las experiencias participativas, las experiencias lideradas por las infancias son las menos frecuentes y la mayoría de éstas se desarrollan en espacios educativos no formales. Además la literatura apunta que no existen oportunidades lideradas por niños menores de 6 años (Manassaki, 2020). Por todo ello, se pone de manifiesto que disponer de un entorno favorable es indispensable para que los niños puedan participar activamente, lo que implica, por un lado, la existencia de mecanismos institucionales y comunitarios que promuevan la participación de los niños y por otro, la sensibilización y formación de los adultos para facilitar esta participación.

3. EL MAPEO PARTICIPATIVO, ESTRATEGIA PARA PROMOVER LA PARTICIPACIÓN LIDERADA EN LA ESCUELA

3.1. El mapeo participativo de prácticas participativas

El mapeo participativo o la cartografía participativa (Montañes, 2009; Larraín y McCall, 2022) es una metodología, estrategia o técnica de análisis que nos permite

identificar las prácticas participativas de la infancia dentro de la escuela. En este proceso se involucra activamente a diferentes actores para crear una representación gráfica que refleje información relevante sobre los espacios donde la infancia se implica en la toma de decisiones. En este proceso, es fundamental fomentar la participación de todos los involucrados, permitiéndoles compartir su conocimiento, experiencias, necesidades y perspectivas. Esta práctica es más común del entorno urbanístico y geográfico, pero su traslación al ámbito educativo permite democratizar relaciones y prácticas. En este caso, se propone analizar la escuela identificando sus espacios participativos donde la infancia tiene diferentes roles y oportunidades para tomar decisiones en la institución escolar.

La práctica del mapeo participativo es un proceso colaborativo y reflexivo que nos permite identificar las formas de participación tanto internas como externas de la infancia, analizarlas desde la perspectiva del liderazgo de los niños y las niñas, y fortalecerlas para potenciar su participación. Necesita de la observación participativa, la interlocución de los diferentes actores escolares para avanzar hacia una participación liderada por las infancias. Así como de una evaluación participativa que revisa y cuestiona formas de participación existentes, situándose dentro de las geografías relacionales en las que se ven inmersos o excluidos los niños y las niñas.

3.1.1. El proceso del mapeo participativo de prácticas participativas

Esta estrategia ayuda en el ámbito escolar a visibilizar, en un corto plazo, las prácticas participativas, clasificarlas según el tipo de participación que impulsan y analizarlas para identificar sus fortalezas y debilidades. Al mismo tiempo, este proceso permite sistematizar y reconocer el tipo, densidad, roles y frecuencia de las prácticas participativas que rodean a cada niña o niño durante su escolaridad. El proceso de creación de la representación gráfica o mapa, se configura desde cinco pasos. Estos son:

Paso 1. Presentación y planificación. En este paso inicial, se define el reto colectivo que se busca abordar con el mapeo participativo. Se identifican los actores que se implicarán en el proceso, como docentes, niñas y niños, personal administrativo, familias y otros miembros de la comunidad educativa. También se establece un calendario para llevar a cabo las diferentes etapas del mapeo. Se puede valorar que se hace un primer mapeo por parte de cada uno de los agentes implicados y en un

segundo ciclo establecer la interlocución entre los diferentes agentes para buscar las nuevas estrategias de forma colaborativa.

Paso 2. Análisis de las Prácticas Participativas. En esta fase, cada uno de los grupos formados busca recopilar información sobre las prácticas participativas que se llevan a cabo en el aula, en un ciclo educativo o en la escuela en general. A través de diversas narrativas, se configura una lista de estas prácticas que se irán caracterizando de forma detallada a partir de algunos indicadores, como por ejemplo: intención, forma de participación, tipo de decisiones que toman los niños y las niñas. Se identifica la forma de participación que se promueve en cada práctica y el rol que desempeñan los niños y las niñas en ellas. Cada equipo de trabajo desarrolla este análisis y crea una representación gráfica y una descripción de las prácticas. Al finalizar, se comparte esta información con el resto de los participantes para tener una visión más completa y enriquecida. Antes de compartir el análisis de cada grupo, se podría invitar a los diferentes grupos a visitar los otros mapas haciendo una primera lectura de la representación que se ha configurado, identificando las fortalezas y algunos interrogantes que les sugiere.

Paso 3. Establecer las formas de participación y el tipo de liderazgo de los niños y las niñas. En este paso, se utiliza material visual, como hilos de colores y pegatinas, para representar las diferentes formas de participación y los tipos de liderazgo que se promueven. Se asigna un hilo de color para cada forma de participación, siguiendo la clasificación propuesta por Trilla y Novella (2001) ampliada. Las formas de participación se clasifican en: "simple" cuando los niños ejecutan una actividad propuesta, "consultiva" cuando se consulta su opinión sobre un tema, "proyectiva" cuando participan en la planificación y desarrollo de iniciativas y proyectos que dan forma y desarrollan, "innovación" cuando buscan mejorar temas que les preocupan a partir de idear nuevos caminos, "cogobernanza" cuando influyen en decisiones institucionales, y "con responsabilidad social" cuando se conectan con otros agentes para mejorar la sociedad. También se analiza el tipo de liderazgo que ejercen los niños y las niñas en cada práctica, colocando pegatinas en función del grado de liderazgo. Este ejercicio nos ayuda a identificar patrones y tendencias en la participación y el liderazgo de los estudiantes. Una vez ampliado el mapa, se comparte nuevamente con todos los participantes para observar qué formas de participación predominan y qué grado de liderazgo ejercen los niños.

Paso 4. Idear y planificar innovaciones que abren nuevos escenarios de participación. Con la información obtenida en los pasos anteriores, se busca identificar áreas de

mejora y oportunidades para la innovación en las prácticas participativas. Se priorizará una de las áreas de mejora para profundizar y establecer nuevas soluciones. Se generan ideas y propuestas para promover una mayor participación de los niños y las niñas y fomentar un liderazgo activo. Estas innovaciones se planifican para su implementación en un presente continuo, incluyendo el codiseño de las mismas con niños y niñas. Incorporando espacios de evaluación y seguimiento del proceso para ir ajustando la propia práctica participativas y siendo en sí mismo un proceso participativo liderado por la infancia, deviniendo una práctica de participación liderada.

Paso 5. Finalizar reconociendo aprendizajes y evoluciones colectivas. Este último paso, supone un punto y aparte para dar paso al desarrollo de la innovación planificada en el paso 4. Es por ello, un espacio para emplazar a seguir trabajando colectivamente por incrementar la participación liderada. Se realiza una reflexión grupal sobre el proceso de mapeo participativo. Se reconocen los aprendizajes obtenidos durante todo el proceso y se analizan los retos y cuestionamientos que surgieron. Se valora el impacto del mapeo en la visibilización de las prácticas participativas y en la identificación de oportunidades de mejora en la escuela. Y se concretan las nuevas acciones que implican las prácticas priorizadas y planificadas en el paso 4. Este proceso de cierre, con punto y seguido, se debe hacer incluyendo a todos los agentes implicados en el proceso y elaborando alguna estrategia comunicativa que dé a conocer al resto de ciudadanía los nuevos retos.

El proceso de mapeo participativo en la comunidad educativa va más allá de una simple recopilación de datos. A medida que los distintos actores se involucran activamente en la identificación y análisis de las prácticas participativas, se produce un enriquecedor intercambio de perspectivas y experiencias que permiten generar nuevo conocimiento y aproximar las posturas hacia una cultura de la participación infantil anclada en la participación liderada. Al participar en este proceso, los estudiantes, docentes, personal administrativo y otros miembros de la comunidad educativa adquieren una mayor comprensión de la importancia y el impacto de la participación en el ámbito escolar. Se toma conciencia de las diversas formas en las que las niñas y los niños pueden involucrarse en la toma de decisiones, en la generación de ideas y en la resolución de problemas. Este conocimiento compartido y la reflexión colectiva sobre las prácticas participativas permiten fortalecer el compromiso de todos los actores con la creación de un ambiente más inclusivo y colaborativo en la escuela. Se promueve una cultura de respeto, inclusión y escucha activa que supere posturas adultocéntricas y edatistas, donde las voces de todos son

valoradas y tomadas en cuenta. Además, el mapeo participativo es una herramienta poderosa para construir el sentido de agencia donde niños y niñas se reconocen actores de la institución educativa, valoran su liderazgo en diferentes cuestiones dentro de la escuela y construyen su identidad de ciudadanía activa, capaz de mejorar su entorno y de avanzar en una comunidad mejor. Al identificar las formas en las que niñas y niños ejercen su liderazgo, se les brinda la oportunidad de desarrollar aún más sus habilidades y capacidades de liderazgo, así como otras competencias ciudadanas.

A través de este proceso, se crea una comunidad escolar más comprometida y conectada, donde la colaboración y el trabajo conjunto se convierten en pilares fundamentales. La cogobernanza y la toma de decisiones compartida se vuelven prácticas habituales, lo que favorece un ambiente educativo más democrático y participativo. Por todo ello, el mapeo participativo en la escuela es una herramienta valiosa para transformar la cultura escolar y para fomentar una participación activa de niñas y niños en la construcción de su propio proceso educativo. Al promover una mayor comprensión y conciencia sobre la importancia de la participación de la infancia en la toma de decisiones, se sientan las bases para una relación social y educativa que les representa y trata como ciudadanía comprometida y responsable que innova y transforma su entorno.

4. REFERENCIAS

- Asamblea General de las Naciones Unidas. (2015) Transformar el nostre món: l'Agenda 2030 per al desenvolupament sostenible. [Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development]. Naciones Unidas.
- Comissió Europea. (2021). *Estratègia Europea sobre els drets dels infants* [EU Strategy on the Rights of the child]. https://commission.europa.eu/system/files/2021-09/ds0821040enn_002.pdf
- Commission on the Futures of Education. (2020). *Education in a post-COVID world: Nine ideas for public action*. UNESCO. <https://bit.ly/3ByKvWP>
- Díaz, D., Bozo, N. i Contreras, N. (2019). Calidad de la participación infantil en la Política Local de Infancia Chilena. *Revista Trabajo Social*, (91), 1-17. <https://doi.org/10.7764/rts.91.1-17>
- Esteban Tortajada, M. B., Crespo i Torres, F., Novella Cámara, A. M. y Sabariego Puig, M. (2021). Aportes reflexivos para la investigación con las infancias. Corresponsabilidad en el avance de su participación, *Sociedad e Infancias*, 5, número especial, 21-33. <https://doi.org/10.5209/soci.71444>

- Lansdown, G. (2005). The Evolving Capacities of the Child, *Innocenti Insights*, 11. <https://www.unicef.org/publications/384-the-evolving-capacities-of-the-child.html>
- Lansdown, G. (2011). *Promoting children's participation in democratic decision-making*. Innocenti Research Centre - Unicef. <https://bit.ly/36VG4av>
- Larrin, A. y McCall, M. K.(2022). *Mapeo con la gente: lineamientos de buena práctica para capacitación en cartografía participativa*. Morelia, México. www.ciga.unam.mx
- Liebel, M. (2019). Janusz Korczak, los derechos y el protagonismo de la infancia [Janusz Korczak, children's rights and protagonism]. *Revista de Educación Social*, 28, 176–195. <https://eduso.net/res/revista/28/miscelanea/janusz-korczak-los-derechos-y-el-protagonismo-de-la-infancia>
- Novella, A. M., y Sabariego, M. (Eds.) (2020). *Infancia y participación: Por una ciudadanía activa e inclusiva. Informe de resultados*. <http://hdl.handle.net/2445/172356>
- Manassakis, E. S. (2020). Children's participation in the organisation of a kindergarten classroom. *Journal of Early Childhood Research*, 18(1), 18–28. <https://doi.org/10.1177/1476718x19882714>
- Mateos-Blanco, T.; Sánchez-Lissen; Gil-Jaurena, I. y Romero-Pérez, C. (2021). Child-led Participation: A Scoping Review of Empirical Studies. *Social Inclusions*, 10 (2). 32-42. <https://doi.org/10.17645/si.v10i2.4921>
- Montañés, M. (2009). *Metodología y técnica participativa, teoría y práctica de una estrategia de investigación participativa*. Editorial UOC.
- Save the Children (2020). A Mapping on Child Participation Initiatives: In public decision making and monitoring processes. Save the Children Sweden. <https://resourcecentre.savethechildren.net/a8db44e/>
- UNICEF. (2021). *Engaging children and young people on UNICEF's Strategic Plan 2022-2025*. United Nations Children's Fund. https://www.unicef.org/media/107941/file/Engaging_children_and_young_people_on_UNICEF%27s_Strategic_Plan.pdf
- Vásquez, L. (2021). El liderazgo como una actitud. *Revista de Innovación e Investigación para la Docencia en Educación Inicial (RIIDEI)*, (2), 70-75. <http://repositorio.umayor.cl/xmlui/handle/sibum/8471>

LA IMPLEMENTACIÓN DE UNA ESCAPE ROOM COMO RECURSO DIDÁCTICO EN EL AULA DE EDUCACIÓN PRIMARIA

José Antonio Arufe Castelo

Universidade de Santiago de Compostela

José Eugenio Rodríguez-Fernández

Universidade de Santiago de Compostela

Grupo de Investigación ESCULCA

Érica Domínguez Pais

Universidade de Santiago de Compostela

Javier Rico-Díaz

Universidade de Santiago de Compostela

Grupo de Investigación ESCULCA

1. INTRODUCCIÓN

En la actualidad, el alumnado demanda nuevas formas de aprender, que le permita adaptarse y resolver problemas de manera contextualizada (Moreno-Fernández et al., 2020). Benito y Pinedo (2021) sitúan las metodologías activas en la cima del éxito educativo actual, como herramientas clave que facilitan un aprendizaje profundo y significativo en cualquier ámbito de la vida de niños y niñas.

Tomando como referencia el Decreto 155/2022, del 15 de septiembre, por el que se establecen la ordenación y el currículo de la EP en la Comunidad Autónoma de Galicia (Decreto 155/2022), la respuesta a estos intereses pasa por desarrollar en el alumnado un aprendizaje basado en competencias, dada su transversalidad, su dinamismo y su carácter integral. Una herramienta para este cambio puede ser la gamificación, a la que Kapp (2012) la considera un juego en un contexto educativo como un espacio donde convergen ciertos factores: jugadores, pensamiento abstracto, reto, reglas, interactividad, retroalimentación, resultados cuantificables y reacción emocional; todo dentro de un sistema que lo estructura.

En relación a la propuesta desarrollada en este trabajo, de acuerdo con Nicholson (2018), las escape rooms (ER) se identifican con juegos en equipo de acción real donde los/as jugadores descubren pistas, resuelven enigmas y realizan tareas en una o más salas para lograr un objetivo específico (normalmente escapar de la habitación) en un tiempo limitado. Paralelamente a su gran reputación en la industria del entretenimiento, las ER están ganando popularidad como entornos de aprendizaje

en la EP (García-Tudela et al., 2020; Monzonis-Carda et al., 2020), secundaria, universitaria y en programas de desarrollo profesional (Sánchez & Plumettaz-Sieber, 2019). Tal es así que autores como Hayden et al. (2022) concluyen que el uso de las ER en entornos educativos proporciona un escenario para aprender a aplicar las habilidades del siglo XXI.

2. OBJETIVO DEL TRABAJO

El objetivo de este trabajo fue analizar la utilidad de las ER como recurso formativo interdisciplinar en la EP a través de la implementación de una propuesta de intervención propia.

3. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

3.1. Contexto

Esta propuesta de intervención estaba dirigida a un grupo de 18 niños y niñas de 5º curso de EP. Su implementación tuvo lugar en un centro público gallego situado en un municipio costero de la provincia de A Coruña.

3.2. Metodología

La metodología específica utilizada fue la gamificación. Para ello, el eje central de la propuesta giró en torno a una ER educativa. Finalmente, se implementó una evaluación cuantitativa-cualitativa a través de dos instrumentos de recogida de información (cuestionario y brainstorming).

3.3. Objetivos de la propuesta

Esta propuesta pretende repasar diversos contenidos de carácter interdisciplinar, ya trabajados en meses anteriores, a través de la realización de una Escape Room educativa, fomentando un aprendizaje competencial.

3.4. Contenidos

En la tabla 1 se recogen los contenidos desarrollados con la propuesta de intervención implementada, correspondientes a cada una de las áreas abordadas.

Tabla 1*Contenidos curriculares y específicos de la propuesta.*

Área	Curricular	Específico de la propuesta
Ciencias Naturales	Bloque 2: La vida en nuestro planeta. Bloque 3: Materia, fuerzas y energía. Bloque 4: Tecnología y digitalización.	Seres vivos: animales y plantas; la célula animal y vegetal.
Ciencias Sociales	Bloque 4: Lecciones del pasado.	La Edad Media y la Edad Moderna.
Matemáticas	Bloque 1: Sentido numérico. Bloque 3: Sentido especial. Bloque 6: Sentido socioemocional.	Operaciones básicas: suma, resta, multiplicación y división; números decimales.
Lengua Gallega y Lengua Castellana	Bloque 3: Comunicación escrita. Bloque 6: Reflexión sobre la lengua y sus usos en el marco de propuestas de producción y comprensión de textos orales, escritos o multimodales.	El sustantivo, los determinantes, la sílaba y las reglas de acentuación, signos de puntuación.
Inglés	Bloque 1: Comunicación	Vocabulario de los espacios del centro escolar; definiciones y descripciones de un lugar.
Educación Física	Bloque 2: Organización y gestión de la actividad física. Bloque 3: Resolución de problemas en situaciones motrices. Bloque 4: Autorregulación emocional e interacción social en situaciones motrices.	Motricidad y psicomotricidad; orientación en el espacio.

3.5. Competencias

Se trabajaron las siguientes competencias: competencia en comunicación lingüística (CCL); competencia plurilingüe (CP); competencia matemática y competencia en ciencia, tecnología e ingeniería (STEM); competencia digital (CD), competencia personal, social y de aprender a aprender (CPSAA); competencia ciudadana (CC).

3.6. Desarrollo de la propuesta

Para su apropiada implementación, se optó por organizar las sesiones y actividades de la propuesta en tres fases bien diferenciadas:

- 1ª fase. Sesión previa inicial. Se presentó un Kahoot interactivo con preguntas introductorias sobre el concepto de la ER y sus elementos más característicos. Temporalización estimada (TE): 20-25 minutos.

La segunda mitad de la sesión inicial se destinó a la resolución de unas sopas de letras con unas definiciones y un vocabulario en inglés de los espacios del centro. Se proporcionaron varias copias de un glosario en el que se recogen los términos y las expresiones desconocidas por el alumnado dentro en la actividad. TE: 30-35 minutos.

- 2ª fase. Realización de la ER. En esta fase tuvo lugar la actividad central de la propuesta. Comenzó con la lectura en alto, para todo el grupo-aula, de la historia correspondiente a la aventura (Figura 1). A continuación, se procedió a organizar los equipos, asignándoles un color (rojo, verde, azul o amarillo) y un número del 1 al 4.

El objetivo de la ER consistía en descubrir el contenido de una caja guardada en una urna con un candado de combinación, en un tiempo de 90 minutos. Dicho contenido revelaría el final de la historia. Para eso se debían encontrar, y resolver, los enigmas escondidos por el centro, trabajando de manera cooperativa. Habiendo un total de 4 enigmas (Figura 2), cada uno de ellos estaba contextualizado con la propia aventura y con una de las materias troncales (Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Matemáticas y Lengua Gallega/Castellana, en el último caso).

Figura 1

Fichas de la ambientación



Figura 2

Enigmas y sobres de los equipos presentes en la ER



Para localizar dichos enigmas, debían basarse en unas pistas en inglés, que contenían las definiciones de los lugares del centro donde se esconden. Las respuestas se correspondían con el vocabulario de algunos de los espacios en inglés ya trabajados en la sesión inicial. Sin embargo, las definiciones poseían una mayor dificultad a nivel gramatical, pudiendo aparecer nuevas palabras. Por lo tanto, se les permitía

llevar a cada equipo una copia del glosario, el cual ya contaba desde un principio con todo el vocabulario necesario, que probablemente no conocieran. Una vez comprendieron las normas y el objetivo del juego, se les entregó la primera de las tarjetas con la pista en inglés. Según iban resolviendo cada enigma, presentando la respuesta correcta al game máster (el organizador y director del juego), se les hacía entrega de una insignia (Figura 3) provista con un misterioso número en su dorso. La funcionalidad de estos números entraba en juego en un pequeño puzle final, que solo estaba disponible cuando todos los equipos habían resuelto todos los enigmas.

Este último puzle era la propia apertura de la urna, teniendo que descifrar el código del candado que la mantenía cerrada. La clave residía en que cada equipo se identificase con uno de los dígitos del candado. Cada equipo debía recordar su número asignado al principio, pues estaría asociado con uno de los cuatro dígitos a descifrar (siendo el Equipo 1 con el dígito 1, el Equipo 2 con el dígito 2 y así sucesivamente). De este modo, debían sumar los números que poseían las respectivas insignias que se les entregaban. Haciendo una sencilla operación, cada equipo obtendría uno de los dígitos del candado, alcanzando así entre todos, la combinación final completa. Esto permitiría abrir la urna (Figura 4), dando fin al contador y a la propia aventura. TE: 100-105 minutos.

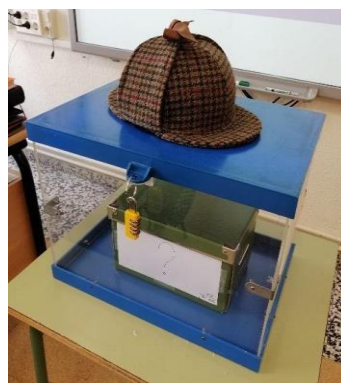
Figura 3

Tarjetas e insignias de la ER



Figura 4

Urna y caja con el contenido final de la ER



● 3ª fase. Sesión final. A modo de sesión post-actividad, se le entregó a cada alumno/a un pequeño cuestionario en el que se recogían varias preguntas que evaluaban la calidad de la actividad, así como también propuestas de mejora para su puesta en práctica. TE: 15 minutos.

● Por último, se realizó un brainstorming, o puesta en común, en gran grupo en el que se comentaban los aspectos positivos y negativos que se podían extraer, en general, tras participar en una ER educativa. TE: 35 minutos.

4. RESULTADOS

Tras llevar a cabo la propuesta, se recogieron y analizaron un conjunto de respuestas reportadas por 17 de los/as 18 alumnos y alumnas del grupo, a través de dos instrumentos para valorar la utilidad de la propuesta (cuestionario y brainstorming). Para ello, se tuvieron en cuenta categorías y preguntas de carácter cuantitativo y cualitativo. Sin embargo, conviene señalar que con estos instrumentos no se pretendía evaluar al alumnado, sino la utilidad de la ER.

Primeramente, respecto al instrumento del cuestionario, se recogió la información de forma individual. A nivel cuantitativo se implementaron preguntas de tipo Likert, en una escala de 1 a 5, siendo 1: nada; 2: poco; 3: regular; 4: bastante; 5: mucho y cuyos resultados se reflejan en la Tabla 2.

Tabla 2

Respuestas del alumnado

Pregunta: Durante la realización de la Escape Room, ¿cuánto te gustó...?		
Cuestiones	Media	Desviación típica
La ambientación	4,06	±0,83
Los enigmas	4,12	±0,7
La aventura	4,71	±0,77
Trabajar en equipo	4,29	±0,92
Resolver el caso	4,47	±0,8
Pregunta: ¿En qué grado la realización de la Escape Room mejoró...?		
Tu motivación para aprender	3,76	±0,83
Tu curiosidad de cara a los contenidos	3,65	±1,17
Tu forma de trabajar en equipo	4,12	±0,78
Tu esfuerzo y desarrollo bajo presión	3,94	±1,14
Tener en cuenta las opiniones de los/as compañeros/as	4	±1,41

Continuando con el cuestionario, el resto de preguntas presenta un carácter cualitativo, a fin de proporcionar un espacio para la reflexión y el análisis del alumnado sobre lo que representó para ellos y ellas la experiencia didáctica de la ER:

¿Crees que esta actividad te ayudó a repasar los contenidos de distintas materias?; ¿Qué fue lo que más destacarías de la realización de esta ER?; ¿Qué cambiarías de todo el proceso?; entre otras.

Respectivamente, las respuestas más recurrentes a dichas preguntas son: “Sí, porque repasamos temas anteriores” o “Sí, porque recordamos muchas de las cosas que hicimos”; “Tener que buscar las pistas”; “Nada, porque estuvo genial por lo de ir por el cole, los enigmas, la presión...” o “Nada, porque estás jugando y al mismo tiempo aprendiendo”.

Por otra parte, en relación al brainstorming llevado a cabo con el grupo-aula, se comentaron los aspectos positivos y negativos considerados tras la experiencia didáctica de la ER. En lo positivo surgieron temas como la motivación intrínseca, el límite de tiempo como desafío para completar un objetivo, la ambientación y el trabajo en equipo. En el extremo opuesto, se mencionó la falta de organización, respecto a la competitividad o a la presión e inseguridad generada por el paso del tiempo, las intromisiones de otros niños ajenos a la actividad o la composición de algunos de los equipos.

5. CONCLUSIONES E IMPLICACIONES PRÁCTICAS

A la vista de las opiniones del alumnado, su valoración sobre la ER implementada ha sido positiva en múltiples aspectos, incidiendo en la calidad de la ambientación y presentación de los enigmas, la adquisición de conocimientos o el trabajo en equipo, favoreciendo así el repaso de los contenidos, el aprendizaje cooperativo, el pensamiento deductivo y la toma de decisiones, entre otros. De tal forma, las ER se identifican como una herramienta didáctica que facilita la integración de los contenidos en las aulas de EP. No obstante, su diseño e implementación implica un gran trabajo previo del profesorado, resultando así un recurso útil y polivalente pero que requiere de tiempo y determinación.

6. REFERENCIAS

Benito, L. & Pinedo R. (2021). Trabajar el pensamiento en educación primaria a través de rutinas y metodologías activas. En O. Buzón-García, C. Romero-García y A. Verdú Vázquez (Eds.). *Innovaciones metodológicas con TIC en educación* (pp.114-138). Dykinson.

Decreto 155/2022, del 15 de septiembre, por el que se establecen la ordenación y el currículo de la educación primaria en la Comunidad Autónoma de Galicia. *Diario Oficial de Galicia*, 26 de septiembre de 2022.

García-Tudela, P. A., Solano-Fernández, I. M. & Sánchez-Vera, M. M. (2020). Análisis de una Escape Room educativa en clase de matemáticas de educación primaria. *REDIMAT—Journal of Research in Mathematics Education*, 9(3), 273-297. <http://dx.doi.org/10.17583/redimat.2020.4437>.

Hayden, L., Olav, F., Skjerdal, M., Reitan, P. & Jenssen, E. S. (2022). A review on use of escape rooms in education - touching the void. *Education Inquiry*, 13(2), 169-184. <https://doi.org/10.1080/20004508.2020.1860284>.

Kapp, K. M. (2012). *The Gamification of Learning and Instruction: Game-Based Methods and Strategies for Training and Education*. Pfeiffer.

Monzonís-Carda, I., Bou-Sospedra, C., Adelantado-Renau, M., Beltran-Valls, M. R. & Moliner-Urdiales, D. (2020). Escape room como experiencia didáctica para la promoción de hábitos saludables en educación primaria. *Revista DIM. Didáctica, innovación y multimedia*, 38, 1-26.

Moreno-Fernández, O., Hunt-Gómez, C. I., Ferreras-Listán, M. & Moreno-Crespo, P. (2020). Los Escape Rooms como recurso didáctico inclusivo y motivacional en las aulas de primaria. *Prisma Social: revista de investigación social*, 31, 352-367.

Nicholson, S. (2018). Creating engaging escape rooms for the classroom. *Childhood Education*, 94(1), 44-49. <https://doi.org/10.1080/00094056.2018.1420363>.

Sánchez, E. & Plumettaz-Sieber, M. (2019). Teaching and learning with escape games from debriefing to institutionalization of knowledge. En M. Gentile, M. Allegra y H. Söbke (Eds.). *Games and Learning Alliance* (pp. 242–253). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-11548-7>.

EL PAPEL DEL FEEDBACK EN LAS SESIONES DE EDUCACIÓN FÍSICA EN LA ETAPA DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Érica Domínguez Pais

Universidade de Santiago de Compostela

José Eugenio Rodríguez-Fernández

Universidade de Santiago de Compostela

Grupo de Investigación ESCULCA

José Antonio Arufe Castelo

Universidade de Santiago de Compostela

Javier Rico-Díaz

Universidade de Santiago de Compostela

Grupo de Investigación ESCULCA

1. INTRODUCCIÓN

Hay ciertas condiciones para que el feedback tenga efectos positivos en el alumnado. Para eso, el profesorado debe: (a) tener criterios y estándares de evaluación previamente establecidos y comunicados al alumnado; (b) diseñar e implantar un sistema adecuado para la recogida de la información sobre el aprendizaje y (c) proyectar estrategias para comunicar la información y utilizarla para que alumnos y alumnas aprendan mejor (Contreras & Zúñiga, 2017). Ya atendiendo a las funciones que puede tener el feedback, Herrera (2023) distinguen las siguientes: corrige errores, mejora la comprensión mediante la explicación, genera más aprendizaje sugiriendo tareas específicas de aprendizaje, desarrolla habilidades generales centrándose en los efectos del uso de estas habilidades, fomenta la estrategia exigiendo que el alumnado preste atención al proceso de aprendizaje y motiva al alumnado a continuar practicando y aprendiendo.

1.1. El feedback en Educación Física (EF).

En el contexto de la EF la actuación motriz del grupo-aula resulta variable mediante la administración de la información sobre el acto realizado (Villoro et al., 2022). Es por esta razón que el feedback es considerado un instrumento relevante en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Centrándose en el efecto del feedback, este provoca cambios sobre la actuación del alumnado en su motivación por la tarea y por el contenido de la práctica (Ramos & Videra, 2011). Esto significa que, si el

profesorado utiliza el feedback en sus clases, puede mejorar el interés de su alumnado.

En relación a los tipos de feedback, Asún et al. (2020) clasifican el feedback en:

- Feedback positivo sobre la tarea: se avisa al alumnado cuando la ejecución de su tarea es correcta, felicitándolo a modo de motivación.
- Feedback correctivo sobre la tarea: el alumnado sabe cuando realizó mal una actividad y qué aspecto de esta ejecutó de manera errónea.
- Feedback positivo emocional sobre el comportamiento: para motivar y felicitar al alumnado en función de cómo está siendo su rendimiento durante la sesión.
- Feedback correctivo emocional sobre el comportamiento: usado para pedir silencio y llamar la atención cuando el comportamiento del alumnado no es el conveniente en función del ritmo de la clase.
- Feedback a partir de un comportamiento táctil: a partir de esta dimensión, existe un enfoque de confianza hacia el alumnado y muchas veces es más explicativo que cualquier otro tipo de feedback.

2. OBJETIVO

El objetivo de esta investigación era conocer e identificar el uso que se hace del feedback según su tipología y frecuencia, en las clases de EF con un grupo-aula de EP y cómo afecta a la gestión de las sesiones.

3. METODOLOGÍA

3.1. Población y muestra

La muestra analizada es un maestro de EF que imparte docencia durante el curso 2022/2023 en un colegio público de la Comunidad Autónoma de Galicia en zona de costa, así como un grupo de 13 alumnos y 7 alumnas de 4º de EP.

3.2. Método, instrumento y materiales

Este estudio presenta un diseño basado en la observación sistemática. Para la recogida de datos de esta investigación, se diseñaron tres instrumentos a aplicar durante las clases de EF, para su posterior análisis: una hoja de registro de las

observaciones realizadas sobre la cantidad y el tipo de feedback, una entrevista para valorar la percepción docente y, un grupo de debate para conocer las percepciones del alumnado sobre feedback y género. De esta forma, se consiguió crear una tabla propia a modo de instrumento no estandarizado, que, como tal y como señala Laubach (1975), estas herramientas se crean con la finalidad de estudiar, a través de la observación, la actuación del alumnado en las sesiones de EF.

La hoja de registro de las observaciones, permitía registrar la cantidad de feedback partiendo de estas categorías: (a) feedback individual o grupal; (b) feedback correctivo; (c) feedback conductual; (d) feedback positivo o negativo sobre la tarea; (e) feedback emocional sobre la conducta del alumnado; (f) feedback a partir de una conducta táctil; y (g) valoración del grado de interacción con el alumnado.

3.3. Procedimiento.

Tras unha revisión de la literatura científica, se elaboraron los borradores de instrumentos a utilizar en las sesiones de EF, siendo sometidos a valoración y discusión por parte del grupo investigador. La recogida de información tuvo lugar en 17 sesiones de EF de 50 minutos de duración cada una, desarrolladas entre los meses de febrero y abril de 2023. Para ello, se han realizado tres procesos de análisis de los datos recogidos:

- Primer análisis: cantidad, tipo de feedback, el impacto en sus receptores e identificar si se establece una relación entre los contenidos impartidos y el tipo de feedback utilizado, empleando para eso, un análisis observacional.
- Segundo análisis: percepciones y la conducta que tiene el maestro de EF sobre el feedback y su aplicación según el género del alumnado, desempeñando esta metodología por medio da entrevista docente.
- Tercer análisis: percepción del alumnado sobre el uso del feedback, mediante un grupo de discusión con el grupo-aula.

4. RESULTADOS

En este apartado, se exponen los resultados encontrados según el esquema en cada sesión con respecto aos obxectivos específicos propostos.

4.1. Frecuencia de feedback en las sesiones.

En la tabla 1, se presenta la frecuencia del feedback durante las sesiones analizadas.

Tabla 1.

Frecuencia del feedback en cada sesión.

UD	Sesión 1	Sesión 2	Sesión 3	Sesión 4	Sesión 5	Sesión 6	Total
Habilidades							
Motrices Básicas	35	44	32	52	12	39	214
Juego cooperativo	40	46	38	28	0		152
Juegos populares	25	24	36	33			118
Zumba	13	11					24
TOTAL							508

4.2. Tipos de feedback según el contenido de las sesiones.

En las tablas 2, 3, 4 y 5 se presentan los tipos de feedback presentes y su frecuencia en las sesiones de las cuatro unidades didácticas (UD) analizadas.

Tabla 2.

Frecuencia relativa según el tipo de feedback en la 1ª UD (Habilidades Motrices Básicas).

Sesión	Correctivo	Positivo	Táctil	Conductual	Grupal
Sesión 1	66%	13%	8%	8%	5%
Sesión 2	46%	21%	17%	12%	4%
Sesión 3	47%	29%	14%	9%	1%
Sesión 4	36%	30%	16%	14%	4%
Sesión 5	33%	32%	16%	16%	3%
Sesión 6	29%	22%	18%	16%	15%

Tabla 3.

Frecuencia relativa según el tipo de feedback en la 2ª UD (Juegos Cooperativos).

Sesión	Correctivo	Positivo	Táctil	Conductual	Grupal
Sesión 1	52%	23%	11%	9%	5%
Sesión 2	38%	28%	21%	9%	4%
Sesión 3	33%	31%	25%	6%	5%
Sesión 4	40%	20%	18%	13%	9%
Sesión 5	Fue una sesión de juego libre. No hubo feedback				

Tabla 4.

Frecuencia relativa según el tipo de feedback en la 3ª UD (Juegos Populares).

Sesión	Correctivo	Positivo	Táctil	Conductual	Grupal
Sesión 1	65%	12%	9%	9%	5%
Sesión 2	56%	24%	10%	7%	3%

Sesión 3	42%	27%	18%	8%	5%
Sesión 4	56%	21%	15%	5%	3%

Tabla 5.

Frecuencia relativa según el tipo de feedback en la 4ª UD (Zumba).

Sesión	Correctivo	Positivo	Táctil	Conductual	Grupal
Sesión 1	40%	35%	15%	10%	0%
Sesión 2	50%	33%	11%	0%	6%

4.3. Entrevista al docente

Según la relevancia que el maestro le da al feedback para el aprendizaje del alumnado, el docente opina que su uso es muy importante para el aprendizaje del grupo-aula. En esa misma línea, en cuanto a la tipología del feedback, el que más utiliza coincide con el que él considera que es el más beneficioso para alumnos y alumnas, siendo éste el correctivo. El docente confirma que hace un gran uso de este tipo de feedback en sus sesiones, aún que también es consciente de que su nivel de utilización varía en función del contenido que se imparta ese día. Por último, teniendo en cuenta la perspectiva de género, afirma que le proporciona la misma atención a niños que a niñas.

4.4. Grupo de discusión alumnado

Partiendo de la importancia que tiene el feedback para el aprendizaje, de forma unánime, el alumnado opina que el hecho de que su maestro utilice feedbacks en sus clases es positivo para su aprendizaje. En lo relativo a la frecuencia de uso del feedback, ya no hay acuerdo dentro del grupo-aula, porque según algunos y algunas, en muchas ocasiones es excesivo. Por lo que respecta al tipo de feedback utilizado, para el alumnado no hay diversidad de opiniones, señalando que su maestro utiliza siempre el mismo, este es el correctivo; quedando el feedback afectivo relegado a un segundo plano.

Finalmente, atendiendo a la perspectiva de género, el alumnado señala que su maestro de EF en sus clases se dirige por igual a alumnos y a alumnas, aunque en el juego libre, tienen la impresión de que está más pendiente de los niños que de las niñas.

5. DISCUSIÓN

El objetivo de esta investigación era conocer el uso que se hace del feedback en las clases de EF con un grupo-aula de EP y cómo afecta a la gestión de las sesiones.

Teniendo en cuenta la cantidad de feedback presente en las sesiones de EF, hay que destacar los resultados reportados por Fishman & Tobey (1978) así como por Brunelle & Carufel (1982). Para Fishman & Tobey (1978) entre los docentes el uso del feedback tiene una frecuencia aproximada de una intervención por cada 45 segundos, lo cual se aproxima mucho a los resultados encontrados en esta investigación. Por su parte Brunelle & Carufel (1982) encontraron una mayor frecuencia hasta los 5,5 feedbacks por minuto. Por lo que respecta al tipo de feedback más utilizado en otras áreas, según Ortiz (2016) destaca también el correctivo, lo cuál según este autor da lugar a que, en ocasiones, se empeore el rendimiento y el comportamiento del alumnado, ya que saben que si se equivocan serán corregidos.

Existen muchos estudios sobre el desarrollo de las habilidades motrices teniendo en cuenta el género del alumnado, sobre práctica motriz así como en relación al autoconcepto y las clases de EF; sin embargo, el análisis de la atención que ofrece el profesorado a alumnos y alumnas mediante el uso del feedback es un tema menos estudiado (Molero et al., 2010). En los resultados de esta investigación se aprecia que el maestro de EF no establece diferencias según el género, ya que el tipo y frecuencia de feedbacks proporcionados a alumnos y alumnas es muy similar, al igual que reportaron Ramos & Videra (2011). No obstante, hay otros estudios que ponen de manifiesto que los niños en comparación con las niñas, tienden a recibir un mayor número de feedbacks positivos y correctivos por parte del profesorado (Cogérino & Nicaise, 2006).

6. CONCLUSIONES

Como primera conclusión, hay que destacar que la presencia del feedback no ha variado a medida que se avanzaba en el estudio de sesión en sesión. En segundo lugar, se encontró que, a pesar de que predominó el feedback correctivo, existe alguna variación en el tipo de feedback utilizado según el contenido trabajado en cada sesión. Como tercera conclusión, se comprobó que a pesar de que el maestro identifica y conoce diferentes tipos de feedback, prioriza el correctivo.

En cuanto al uso de feedback según la perspectiva de género y de acuerdo con la percepción del alumnado, las niñas reciben menos cantidad de feedback que los niños, aunque la diferencia es escasa; en este sentido, se observa alguna discrepancia entre la percepción del docente y del alumnado.

Finalmente, respecto a la cantidad de feedback aportado, tanto el maestro como el alumnado, consideran que, en general, el docente proporciona una cantidad de feedback adecuada, aunque en algunas ocasiones es demasiado abundante y repetitivo.

7. REFERENCIAS

Asún, S., Fraile, A., Aparicio, J., & Romero, R. (2020). Dificultades en el uso del feedback en la formación del profesorado de Educación Física. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deportes y Recreación*, 37, 85-92.

Brunelle, J., & Carufel, F. (1982): Analyse des feedback émis par des maîtres de léseignement de la danse moderne. *Revue Québécoise de l'activité physique*, 2, 3-8.

Contreras, G. & Zúñiga, C.G. (2017). Concepciones de profesores sobre retroalimentación: Una revisión de la literatura. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 9, 69-90.

Fishman, S. & Tobey, C. (1978): Augmented feedback. In, W. Anderson, & G. Barrete (Eds), What's going on in gym: Descriptive studies. *Motor skills: Theory into practice, monograph 1*, 51-56.

Herrera, D. (2023). Perspectivas e investigación reciente sobre retroalimentación en el aula. *Revista Electrónica Educare*, 27, 1-19.

Laubach, S. (1975). *The development of a system for coding student behavior in physical education classes*. Doct. diss., Teachers College, Columbia University.

Molero, D., Ortega, F., Valiente, I. & Zagalaz, M.L. (2010). Estudio comparativo del autoconcepto físico en adolescentes en función del género y del nivel de actividad físico-deportiva. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 17, 38-41.

Congérino, G. & Nicaise, V. (2006). Students' Perceptions of Teacher Feedback and Physical Competence in Physical Education Classes: Gender Effects. *Journal of teaching in physical education*, 25, 36-57.

Ortiz, A. (2016). Uso de la retroalimentación correctiva focalizada indirecta con claves metalingüísticas en la adquisición del sufijo -s en la tercera persona del singular en inglés, en estudiantes de un programa de formación pedagógica en EFL de una universidad chilena. *Folios*, 44, 127-136.

Ramos, F. & Videra, A. (2011). Influencia del feedback específico y socioafectivo sobre la discriminación de género en las clases de Educación Física. *Wanceulen E.F. Digital*, 8, 14-24.

Villoro, J., Hinojosa, I., González, D. & Estaún, S. (2022). Impacto del feedback en el rendimiento de los estudiantes universitarios. HUMAN REVIEW. *International Humanities Review / Revista Internacional De Humanidades*, 11, 1-11. <https://doi.org/10.37467/revhuman.v11.4189>

SOCIEDAD DIGITAL, GESTIÓN DEL TIEMPO Y EDUCACIÓN

Jesús Gutiérrez Villalta

Universidad de Castilla-la Mancha

1. INTRODUCCIÓN

Este trabajo presenta algunos de los desafíos de la sociedad digital y cómo la educación secundaria puede enfrentarlos vinculando a toda la comunidad educativa. Desafíos que giran en torno a la posibilidad de acceder a una cantidad ingente de información y las dificultades para transformarla en conocimiento útil. Convencidos de que, si la educación sirve para transmitir conocimiento y para instruir, la velocidad con la que aparecen y se renuevan estos conocimientos corre el riesgo de dejar a las instituciones educativas fuera del proceso de aprendizaje y perder la utilidad que ha tenido en los últimos dos siglos.

Buena muestra de cómo afecta el cambio social a las dinámicas de la educación la encontramos en la obra de Fernández-Enguita, *La Quinta Ola* (2023: 11) cuando recoge la “profusión de calificativos” con las que distintos autores denominan el momento actual que vive la educación, el aprendizaje y la escuela: Educación: 2.0; 3.0; 4.0; Aumentada; Nueva; Líquida; Fluida; Disruptiva; Hipereducación, para el Aprendizaje: Ubicuo; Fluido; Enriquecido; Conectado; Invisible; Difuso; Móvil; Híbrido; Nuevo; Hiperaprendizaje; eLearning y para la Escuela: Expandida; Digital; Smart; Ondulante; Ciberescuela; Hiperescuela.

La sociedad digital es mucho más que el empleo de nuevas tecnologías por un número creciente de ciudadanos ya que supone el empleo de la tecnología para generar conocimiento y para procesar información (Castells, 2006) y requiere además, una nueva concepción de las escalas de tiempo que han conducido la actividad cotidiana de las sociedades industriales hasta el momento, dado que la velocidad de la comunicación y el acceso a cantidades ingentes de información indexada para permitir búsquedas rápidas y jerarquizadas, e incluso a través de programas de generación de lenguaje gestionados con inteligencia artificial tipo ChatGpt y otros, han dejado obsoleto el uso del tiempo que la sociedad industrial había hecho hegemónico.

Un uso de los tiempos sociales que además contaba con un importante componente de desigualdad de género. La sociedad de la información reordena el tiempo de

trabajo, el tiempo de ocio y el tiempo de descanso. Ahora los límites entre esos espacios no existen. Ni siquiera existen de forma pura los espacios que dedicábamos a cada una de esas actividades, todo se entremezcla como fluidos, como describía Bauman (2007) sobre los tiempos líquidos. Tiempos sin referencias estables, en los que la identidad se convierte casi en el único asidero desde el que soportar los vaivenes del agitado cambio social.

Y en ese sentido conviene recordar que no hay mayor fábrica de identidad a través del proceso de socialización que la escuela desde sus orígenes, bien lo han sabido los Estados modernos que preservaron para el poder político esta institución.

Se trata de cambios en la forma de gestionar y medir el tiempo a causa del teletrabajo y de la práctica desaparición de los modelos productivos tradicionales que cada vez más son gestionados con procesos de Inteligencia Artificial y robótica lo que a su vez está haciendo que se puedan atender nuestras necesidades con menos tiempo de trabajo, con menos empleo, cambios también en los modelos de participación ciudadana sobre la toma de decisiones políticas, cambios en la manera de informarnos y de relacionarnos, con los riesgos inherentes a la masificación de la generación de contenidos y al hecho de que el proceso comunicativo ha convertido a los ciudadanos en prosumidores: Productores y consumidores de información, (Cureses, M. , 2020, p 150)

Y mientras tanto, multitud de instituciones públicas y privadas compiten por ser las que deciden cómo se consume ese mayor excedente de tiempo. Hay autores como Bregman (2017) que reivindican esa mayor disponibilidad de tiempo como una posibilidad para aumentar nuestra formación y mejorar nuestro conocimiento, poniendo de nuevo el conocimiento en el centro del debate.

1.1. Cambio social y digitalización educativa

Si algo caracteriza al aprendizaje propio de la sociedad digital es su carácter ubicuo, favorecido por los dispositivos móviles y la conectividad que posibilita a los diferentes actores del proceso educativo el intercambio y el acceso a la información en diversos espacios y tiempos a la vez (Rodríguez, 2020: 154-155)

Esta ubicuidad ha sido la que ha permitido con mejor o peor fortuna enfrentar desde la educación la crisis sanitaria mundial de la Covid19, articulando un sistema docente fuera del aula, a distancia, que, a pesar del desconcierto inicial, permitió que no se

produjese una brecha total entre los alumnos y sus centros educativos y con ello casi un desmembramiento de una de las bases más sólidas del modelo de cohesión social como es la escuela, sin olvidar que este formato ha sido más efectivo y vertebrado cuanto más capital cultural (Bourdieu, 1997) había en las casas de los alumnos y cuanto más innovador era el centro escolar de origen.

Si la escuela como institución nacida en la sociedad industrial tenía en su origen el mandato del poder político para desempeñar su doble papel de agente socializador y sistema de clasificación ocupacional, y en la actualidad, el poder político no reside en exclusiva en los Estados sino que se encuentra en los procesos ubicados entre los nodos de la red como indica Castells en su obra *Comunicación y Poder*, (2009: 81) sería inocente pensar que la educación que necesitamos en este tiempo es la misma educación que nos ha traído hasta aquí.

En ese sentido podemos hablar de al menos dos modelos educativos en las sociedades occidentales se refiere, el modelo comprensivo e integrador fruto de la adaptación de la escuela a las necesidades de los mercados con currículos y metodologías pensados desde el Estado para la sociedad postindustrial y, por otra parte, el modelo ubicuo, en el que multitud de actores compiten por ser hegemónicos, desde las grandes corporaciones que prácticamente monopolizan la tecnología y los contenidos que ofrece internet, controlando también gran parte del tiempo que dedicamos a informarnos o a relacionarnos y que han convertido los datos de sus usuarios en un modelo de negocio.

Esta educación ubicua, no ofrece diplomas, ni se imparte en aulas, pero invade las aulas, rodea y cuestiona a los docentes y desvaloriza las titulaciones, haciendo que cada vez sean necesarias más de estas titulaciones tradicionales para tener conciencia de logro personal y acceso a la movilidad social ascendente, y sobre todo proporciona habilidades para transitar por la sociedad de la información y el conocimiento con independencia de lo que los Estados diseñen para sus sistemas educativos.

Todas las instituciones han sufrido cambios en la sociedad digital. Ha habido cambios en la familia que ven reducidos sus espacios de influencia compitiendo con la omniconectividad de los hogares, cambios en los Estados que ven como la digitalización supera sin problemas los espacios de soberanía territorial y dejan sin sentido sus normativas y regulaciones. Cambios en el concepto de privacidad, o el concepto de libertad, y de control, que son hoy completamente distintos a los que

teníamos antes de los años 90. Hoy todos hemos pagado gustosos el precio de ceder nuestros datos, nuestras imágenes, nuestras conversaciones a cambio de estar conectados en redes sociales, y de exhibir nuestro día a día. Hemos mercadeado con nuestra intimidad a cambio de ampliar hasta el absoluto nuestras posibilidades de comunicación, y tener la sensación de pertenencia a algún tipo de comunidad.

No hay unanimidad en la forma en que la escuela o la institución educativa puede o debe enfrentar esta situación de cambio que ha traído la digitalización. Existen, con carácter general dos paradigmas en cuanto al papel que debe tener la educación ante la digitalización. El primero, aunque entiende que el aprendizaje no solo se da en el centro educativo, considera a la escuela y a las instituciones educativas en general como las más apropiadas para proporcionar a los estudiantes herramientas que favorezcan su autonomía en el proceso de aprendizaje y la orientación necesaria para la creación de nuevo conocimiento (Mominó, 2006). El segundo paradigma augura una desaparición de la escuela al menos en el formato en el que culturalmente la tenemos concebida. No será una desaparición completa y de un día para otro, sino que probablemente se irá disolviendo a través de un proceso de dualización en el que se generarán dos formas de escuela, una más tendente a la hiperaula que describe Fernández-Enguita (2019) con Geometría Variable, Agrupaciones Flexibles, Microequipos Docentes, Metodologías Inductivas, Tiempos Modulables, apertura a la Comunidad, un aula donde todo es adaptable y modular.

2. NUEVAS HERRAMIENTAS VIEJAS DESIGUALDADES

La desigualdad social tiene su raíz en la diversidad de lo humano, (Requena, 2013) esta diversidad nos acompaña como especie y probablemente sea la garantía de nuestra capacidad de elaborar una cultura propiamente humana que permita la adaptación y el control de un ecosistema que nos es hostil, como establece Malinowski (1984).

La desigualdad, por tanto, nos acompaña en todas las fases y momentos históricos de la humanidad y de hecho probablemente sea el combustible que alimenta el motor del cambio social. Ningún avance tecnológico, ningún desarrollo o innovación humana ha conseguido terminar con la estratificación social.

Cada cambio social estructural deja sus perdedores en la base de la pirámide, y el advenimiento de la sociedad digital no iba a ser menos, ya que genera una nueva forma de estratificación social de nuevo vinculada a lo ocupacional, con el trabajo

convertido en un bien cada vez más escas, con más empleos de alta y de baja cualificación que de carácter medio, una dualización del trabajo que le atribuye a la educación un papel sobredimensionado en la obtención del logro y en la movilidad social ascendente. Es decir, a las desigualdades tradicionales de clase, género, etnia, territorio y discapacidad en el acceso a la educación se suman ahora las que tienen que ver con las dificultades para acceder no a la educación sino a la educación útil.

La institución educativa ha funcionado desde su universalización como salvaguarda de un modelo de estratificación social basado en el *status* ocupacional, otorgando a quien lo respetase la posibilidad de un espacio en esa estructura social. Hoy ya no puede garantizar en exclusiva ese espacio. La escuela compite con nuevas agencias de socialización más exitosas, que proporcionan valores mejor considerados por las mayorías sociales. Se trata de una socialización de audiencias, que establece un orden social basado en la capacidad de influencia sobre tu entorno.

En la actualidad, una cantidad inabarcable de información está a todas horas disponible para el alumnado. Una información sin jerarquía, desvalorizada a fuerza de ser abundante hasta la toxicidad, y ante ese panorama cada actor involucrado en el proceso educativo se salva a su manera: los padres y madres dando acceso a las pantallas a sus hijos desde edades cada vez más tempranas, la administración en el mejor de los casos llenando de artilugios digitales las aulas, cautivos en la falacia de que tener una herramienta te capacita para su uso y los profesores convirtiéndose en “influencers”: un docente que desde una cuenta en redes sociales encandila a sus alumnos y a los que no son sus alumnos, empujado por el algoritmo de alguna de esas compañías que viven de nuestros datos, ese algoritmo que busca sobre todo que pasemos mucho tiempo conectados a la plataforma en cuestión para vender audiencias a sus anunciantes.

Nos encontramos entonces con la convivencia en el espacio educativo de la sociedad digital de tres perfiles de docentes: los dos propuestos por Muñoz (2003): Modelo Clásico con el docente como instructor, aislado, que aplica recursos sin diseñarlos, con una didáctica unidireccional, el Modelo tecnológico mediador, que enfatiza en el aprendizaje, que colabora con el equipo docente, que diseña y gestiona sus propios recursos, que integra las TIC, en el curriculum, y el modelo del profesor o profesora *influencer*, que fabrica los contenidos pensando en su difusión digital y que rebasa el límite del aula a través de los canales digitales, renunciando a la posibilidad de proporcionar al alumnado cercanía y acompañamiento en su proceso de maduración. Es a través de la cercanía en el aula como el docente tiene una mayor capacidad de

acompañar a sus alumnos en todas las dimensiones del proceso educativo. Los medios digitales no deberían ser usados a nivel docente sin un programa preestablecido (Ruiz-Sepulveda, 2020) relegando el proceso educativo a un proceso informativo.

Sea como fuere, el modelo de competencia docente para el mundo digital es un campo de estudio en el que las instituciones llevan trabajando desde hace tiempo y todos los modelos plantean la tecnología digital en el nivel micro como herramienta neutral, con un carácter instrumental en manos del docente para usarla según él considere y determinista en el nivel macro, repleta de valores que harán que la evolución de la docencia siga un trazado marcado por la tecnología digital al que los docentes deberán ceñirse. (Castañeda, 2018)

3. EDUCACIÓN Y MERITOCRACIA

La escuela, surgida para servir a las sociedades industriales era el espacio perfecto para socializar a los más jóvenes en los valores de la cultura hegemónica y para la consolidación de la ideología de la igualdad de oportunidades que impera en las sociedades de clase. (Requena, 2013: 50-51). En esa tarea de legitimación la escuela sigue jugando un papel hegemónico. Toca ahora preguntarse si la sociedad globalizada, líquida, sin referencias estables, necesita de una institución educativa propia de la sociedad industrial, como fábrica de expectativas de movilidad social ascendente fundamentadas en el individualismo que no siempre se verán satisfechas.

Las élites económicas, sociales y políticas de hoy, como las de siempre quieren que sus descendientes tengan un aprendizaje y preparación, diferenciado del conjunto de la masa, y siempre buscarán elementos que segreguen. Segregación que no garantiza más talento en sus vástagos, pero lo intentan y si no lo consiguen, lo adquieren en el mercado, atrayendo a este espacio privilegiado a aquellos que destacan de entre lo colectivo.

Dice el filósofo Michael Sandel que la meritocracia es corrosiva para el bien común (Foro Telos, 2020). Para él meritocracia, globalización, neoliberalismo, tecnocracia e individualismo son conceptos que conviven en nuestro momento social. La meritocracia establece que todo depende del talento y olvidamos que todos de una forma o de otra tenemos deudas sociales que nos han permitido alcanzar nuestros logros. La meritocracia está justo en el extremo opuesto del bien común que ha

permitido a nuestras sociedades mantener el grado de solidaridad y altruismo necesario para llegar a estas cotas de desarrollo.

Pero este argumento, se desmonta cuando se pone de manifiesto que a los mejores empleos no solo se llega por méritos educativos, sino que la riqueza cada vez más concentrada, o las capacidades de cada familia determinan más que el mérito académico el lugar que se ocupa en la estructura ocupacional, además la dualización del mercado laboral, genera también una sociedad más desigual no vinculada a los méritos académicos.

Atribuirle en exclusiva a la escuela o a las instituciones educativas el papel de determinar el mérito para el ascenso o el logro social a través de la clasificación ocupacional es someter a la escuela a una presión que acabará deslegitimándola de cara a la ciudadanía:

“...garantizar el acceso al empleo, ofrecer unas condiciones de vida dignas, reducir las desigualdades económicas, promover la movilidad social o acabar con la discriminación y la exclusión son objetivos que quedan más allá de las posibilidades de la institución escolar, aunque guarden alguna relación indirecta con ella;”
(Fernández- Enguita, 2016: 246)

Pero hay también otra dimensión de la meritocracia escolar, que el futuro profesor debe tener muy presente y es la que indica Tarabini (2015) dejando claro que el profesorado juega un papel crucial en el éxito o fracaso del alumno, más allá de las capacidades de este. En definitiva, la digitalización protagoniza el momento de cambio aparecen desigualdades que surgen del nuevo marco de relaciones, pero hay que tener presente que no todo cambio supone en sí mismo una mejora de las condiciones sociales, ni un progreso para la humanidad.

4.REFERENCIAS

- Bauman, Z. (2007): *Tiempos Líquidos*. Barcelona, Tusquets Editores
- Bourdieu, P. (1997). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Siglo xxi.
- Bregman, R. (2017): *Utopía para Realistas*. Barcelona, Salamandra.
- Castañeda, Linda & Esteve, Francesc & Adell, Jordi. (2018). ¿Por qué es necesario repensar la competencia docente para el mundo digital?. RED. *Revista de Educación a Distancia*. 1-20. 10.6018/red/56/6.
- Castells, M (2006) *La Sociedad Red*. Alianza Editorial, Barcelona

- Castells, M. (2009): *Comunicación y Poder*. Madrid, Alianza
- Cureses, M. M. (2020). La espectacularización de la información: lenguaje narrativo y prosumidores. In *La innovación docente, a debate: Aplicaciones en torno a la Comunicación Audiovisual, Publicidad, Relaciones Públicas y Periodismo* (pp. 139-152). *Revista Mediterránea de Comunicación*.
- Fernández-Enguita, M. (2016). *La Educación en la encrucijada*. Fundación Santillana.
- Fernández-Enguita, M. (2019) Del aula huevera al hiper-aula, acceso 12/06/23 <https://blog.enguita.info/2019/04/del-aula-huevera-la-hiperaula.html>
- Fernández-Enguita, m. (2019) Hiperaulas: así es la escuela que desbancará al colegio tradicional, *The conversation*. Acceso 10/07/23 <https://theconversation.com/hiperaulas-asi-es-la-escuela-que-desbancara-al-colegio-tradicional-113795>
- Fernández-Enguita, M. (2023). La Quinta Ola: la transformación digital del aprendizaje, de la educación y de la escuela. *La Quinta Ola*.
- Fernández-Enguita, M. y Vazquez, S. (2016b): *La larga y compleja marcha del CLIP al CLIC*. Escuela y profesorado ante el nuevo entorno digital. Madrid. Fundación Telefónica. Acceso 19/06/23. <http://www.fundaciontelefonica.com/artecultura/publicaciones-listado/pagina-item-publicaciones/itempubli/559/>
- Foro Telos 2020, Fundación Telefónica. Entrevista de Marta Fernández a Michael Sandel, *De La tiranía del mérito: ¿Qué ha sido del bien Común?*. Acceso 3/07/23 <https://www.youtube.com/watch?v=Yb0EJiujZcI>
- García, D y Jiménez, D. 2020. “Los impactos de la ideología técnica y la cultura algorítmica en la sociedad: una aproximación crítica”. *Revista de Estudios Sociales* 71: 15-27. <https://doi.org/10.7440/res71.2020.02>
- Instituto Nacional de Estadística (INE) 2020: Encuesta sobre equipamiento y uso de tecnologías de información y comunicación en los hogares. Acceso 10/06/23 <https://www.ine.es/dynt3/inebase/es/index.htm?padre=6898&capsel=6901>
- Malinowski, B., & Cortazar, A. R. (1984). *Una teoría científica de la cultura*. Madrid: Sarpe.
- Mominó, Josep & Meneses, Julio. (2006). ¿Una práctica pedagógica para la sociedad red? Un análisis de la acción docente en el ámbito educativo no universitario. *Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*.
- Muñoz, R. F. (2003). Competencias profesionales del docente en la sociedad del siglo XXI. In *Organización y gestión educativa: Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación* (Vol. 11, No. 1, pp. 4-7). Ciss Praxis.

Regil, L. (2004). McDonalización de la Educación. Utopías frente al modelo global. *REencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, (41), Acceso 15/06/23. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34004107>

Requena, M.; Salazar, L. y Radl, J. (2013) *Estratificación social*, Uned, Mcgraw Hill

Rodríguez, E. Cabrera, C. Zorrilla, JP (2020) *Avances y desafíos para el uso de las tecnologías digitales en educación media* En *Educación y aprender en la era digital, una mirada desde la investigación*. Instituto de Educación Universidad ORT, Uruguay

Tarabini, A. (2015). La meritocracia en la mente del profesorado: un análisis de los discursos docentes en relación al éxito, fracaso y abandono escolar. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 8(3), 349-360.

LA PREVENCIÓN DEL SUICIDIO: MEDIANTE LA MEDIACIÓN PARENTAL Y LA MEDIACIÓN PEDAGÓGICA

Carmen Cava Fernández
Universidad Pablo de Olavide

1. INTRODUCCIÓN

No hay una ciencia exacta sobre el suicidio adolescente, cuando nos damos cuenta el adolescente se ha quitado la vida o lo ha intentado, y se quita la vida por no soportar el dolor, un dolor ocasionado por diversas vías que estrangulan la vida del adolescente y le impiden vivir en paz, es cuando su capacidad de resiliencia ha llegado al límite.

Con el fin de conocer para entender y ayudar a prevenir el suicidio es importante la definición de adolescente, la Organización Mundial de la Salud⁵⁰ lo encuadra en edades desde los 10 a los 19 años es el periodo que transcurre desde la niñez a la edad adulta, es un ciclo relevante en el desarrollo de la persona para constituir los cimientos, es un proceso rápido en todos los ámbitos físico, psicológico, cognitivo, etc. Se considera la adolescencia como una etapa optima, sin embargo, tiene lugar muerte, enfermedades y traumatismo, a ello hay que sumarle el suicidio.

Planteamos mediación parental, y la mediación pedagógica ambas deben ir de la mano para ofrecer una atención trasversal y global desde la gestión de las emociones, fomentando la comunicación y el dialogo en los diferentes entornos del adolescente, buscando ese vínculo que favorezca la comunicación, mediante la confianza y el respeto hacia el adolescente y entre sus iguales. Infiriendo en la mediación parental y la mediación pedagógica como herramienta de intervención desde una perspectiva integral. Interpretando la prevención del conflicto como una oportunidad de vida, potenciando la interacción y el desahogo de los adolescentes y jóvenes sin censura.

Desgraciadamente estamos siendo testigos de demasiados suicidios de adolescentes, en algunos casos relacionados con el acoso escolar, que se escapan a su prevención. Por ello es responsabilidad de la comunidad fomentar el respeto y la tolerancia hacia la diversidad, promoviendo la inclusión y la igualdad entre los alumnos. En el

⁵⁰ https://www.who.int/es/health-topics/adolescent-health#tab=tab_1

contexto educativo debemos fomentar la empatía ya que cada individuo es único e irrepetible. La diversidad de personas enriquece el crecimiento del adolescente, pero se producirán divergencias debido a las diferencias en valores, creencias, costumbres. Aquí entra la mediación transformativa que nos indica (Montoya et al.2021), por la cual propone alejarnos del individualismo y enfocarnos en revalorizar al otro, a reconocer al otro desde otro prisma, desde la empatía el respeto y la comunicación.

Uno de los elementos o factores que inciden es la comunicación con la familia, por regla general es el adolescente es conservador en contar sus emociones sin tapujos. La mediación parental puede ayudar a las familias a superar los conflictos familiares, puede ser útil en aquellos casos en los cuales el adolescente es objeto de bullying mejorando la comunicación, la comprensión y la reconciliación. El adolescente se enfrenta a muchos desafíos la mediación parental guiada por un tercer imparcial pueden ayudar las familias a mantener relaciones equilibradas, saludables mediante unos vínculos sólidos y satisfactorios para todos los miembros de la familia. (Iglesias et al. 2021)

Un espacio relevante no más que el hogar es el entorno educativo, por ello abogamos por la implantación de la mediación pedagógica como nos indican autores como Wright et al. (2021); Herrera y Frausto (2021) y Silva et al. (2020). El fin de cada uno de estos autores es por un lado reducir la violencia en el alumnado, promover un entorno más igualitario, más inclusivo. Hacen referencia a la capacitación crítica del alumnado indagando en sus inquietudes y aptitud de investigar el mundo desde una perspectiva crítica y autónoma.

1.1. Lo que está sucediendo

Según el Instituto Nacional de Estadísticas la cifra de menores adolescentes en el año 2022 entre 15 y 29 años se han quitado la vida 316 de ambos sexos de los cuales 237 eran hombres y 79 mujeres y menores de 15 años se han quitado la vida 22 de los cuales 14 eran hombres y 8 mujeres ⁵¹.

Los datos son abrumadores ya que los menores de 15 años el 63,63% del total eran hombres y 36,36% eran mujeres, niños en realidad que no saben cómo lidiar con el dolor que les producen ciertas situaciones en su entorno más cercano.

⁵¹ <https://www.ine.es/jaxiT3/Datos.htm?tpx=55317>

Suicidios por edad y sexo Menores de 15 años		
Ambos sexos	22	100%
Hombres	14	63,63%
Mujeres	8	36,36%

Entre la franja de 15 a 19 años los datos no son menos desalentadores arrojando unos datos importantes ya que de 316 el 75% eran hombres y el 25% mujeres. adolescentes.

Suicidios por edad y sexo Entre 15 y 29 años		
Ambos sexos	316	100%
Hombres	237	75%
Mujeres	79	25%

Estos actos son producidos por causas ajenas fuera de lo común no son enfermedades son actos auto realizados por la misma persona, los datos no descienden en diversos años son parecidos año tras año. Según los datos de Save the Children un menor que esta siendo victima de bullying tiene una probabilidad de un 2,23 veces de tener pensamientos suicidad y 2,55 veces de llevarlo a cabo.⁵²

Al observar la evolución desde el 2018 a 2020 se puede ver que las cifras no han decrecido en el confinamiento aumentaron y en el 2020 decrecen puntos con respecto al 2019. Los datos de 2018 sobre las causas arrojan que el 32,5% fueron por suicidio y lesiones autoinfligida..⁵³

Causas de muerte entre adolescentes de 10 a 19 años		
Año	Suicidio-lesiones autoinfligidas	Accidentes de tráfico
2018	32,5%	34,6%
2019	30,4%	34,4%
2020	31,1%	36,7%

1.2. Mediación como técnica de prevención del suicidio en Jóvenes y Adolescentes

Para prevenir que es de lo que se trata, ya que cuando el hecho es realizado poco podemos hacer para paliar el dolor que ha llevado a la víctima a realizar tal acto, auto dañándose con tal de salir de esa situación y descansar, para ellos es la única salida,

⁵² <https://www.savethechildren.es/actualidad/suicidios-adolescentes-espana-factores-riesgo-datos>

⁵³ <https://www.savethechildren.es/actualidad/suicidios-adolescentes-espana-factores-riesgo-datos>

sin embargo, la prevención mediante la mediación parental tiene muchas posibilidades de mejorar la relaciones padres e hijos.

Para ello la propuesta es la mediación parental (Iglesias et al. 2021), ya nos da unas pautas desde la transformación familiar indagando en la visión, la imagen que se construye del otro. (Montoya et al. 2021) plantea una mediación familiar desde una comunicación efectiva, atenta y respetuosa, que permita la interacción de los miembros de la familia. Para ello es esencial buscan esos momentos en el día para sentarse e intentar indagar en los acontecimientos que en el día ha tenido el menor, en un espacio tranquilo relajado y sin ningún tipo de presión.

El estudio de Wright et al. (2021) analiza la relación que existe entre el uso de internet y los recursos para afrontar los adolescentes el ciberodio, arrojando unos datos que revelan lo importante que es la mediación parental para la capacidad de adolescente de hacer frente al ciberacoso. No es nada nuevo, cuando un adolescente tiene una base sólida, un entorno que le permite manifestar sus inquietudes, emociones, etc. Es muy probable que ante cualquier tipo de situación en las redes sociales acuda a sus progenitores y busque su ayuda o indicaciones en cualquier conflicto.

La alfabetización de los padres en nuevas tecnologías como nos muestra Moreno et al. (2022), ello ayudara al control de dichas tecnologías de manera equilibrada sin un abuso ni exposición excesiva en las redes sociales, y fomentar la colaboración de los menores en otras actividades de la vida diaria que no requieran del uso de las tecnologías.

La otra mediación que planteamos es la mediación pedagógica con el fin de reducir la violencia escolar en las aulas contribuyendo a la mejora del contexto escolar, Herrera y Fraustro (2021) indican suscitar la resolución de conflictos pacíficamente e impulsar la convivencia y la comunicación. Los datos obtenidos en su investigación mostraron la reducción de la violencia escolar y aumento mejor ambiente escolar.

Encontramos investigadores que señalan la relevancia de la mediación desde una perspectiva cognitiva, indagando en la estimulación del alumno ante los fracasos escolares, fomentando la resiliencia para hacer frente a los posibles errores o dificultades que irán apareciendo durante su periodo formativo, como nos señala Ferreira et al. (2019), esa mediación cognitiva tiene muchas posibilidades de ayudar

al alumnado a edificar formas más óptimas de hacer frente a las actividades escolares.

No debemos olvidar la figura del docente ya apuntábamos la necesidad de los progenitores de estar al día en las nuevas tecnologías y en este apartado queremos hacer referencia a la figura del docente, ofreciendo una mediación didáctica en el proceso de enseñanza –aprendizaje como nos muestra Espinosa y Aguirre (2020), buscando herramientas adecuadas a los estudiantes que faciliten la reflexión del alumnado y estimulen su perspectiva crítica.

La prevención es fundamental como apunta Fonseca et al. (2022) nos ilustra sobre la formación e información de profesionales en la sensibilización y conciencia de la conducta suicida, la ausencia de estrategias preventivas en entornos laborales, universidades donde no se detecta evidencia de dichas estrategias.

1.3. Ilación

¿Qué se esconde detrás de una conducta suicida? acoso escolar, ciberacoso, agresión sexual, maltrato físico, problemas de autoimagen,⁵⁴ el adolescente necesita verbalizar estas situaciones aquí la mediación parental y la mediación pedagógica juegan un papel relevante, en la prevención del suicidio, es de vital importancia detectar las señales de peligro en la conducta del adolescente.

La Organización Mundial de la Salud⁵⁵ habla del porcentaje de adolescentes que sufren uno de cada siete adolescente de 10 a 19 años de los cuales 14% sufren algún trastorno mental, implican el 13% de la morbilidad en esa rango etario. La mediación parental y la mediación pedagógica puede detectar desequilibrios tempranos en la salud mental y en la conducta y mediante el trabajo multidisciplinar de psicólogos, trabajadores sociales mediadores, profesorado y padres prevenir en la medida de lo posible la conducta suicida, la mediación no es un varita mágica, pero si es una técnica muy potente en la gestión de las incidencias, facilitando la comunicación, dando su lugar a adolescente, proporcionándole un espacio para conversar en libertad sin prejuicios ni presiones.

⁵⁴ https://www.infocoponline.es/pdf/8095_d_ESTUDIO-ANAR-CONDUCTA-SUICIDA-YS-ALUD-MENTAL.pdf

⁵⁵ <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/adolescent-mental-health>

La meta 3.4 de los Objetivos de la ODS (Objetivos de Desarrollo Sostenible) de las Naciones Unidas sugiere incrementar en un tercio la mortalidad prematura para 2030⁵⁶, mediante medidas dirigidas a prevenir las conductas de suicidio.

Lo ideal que en cada centro educativo se contase con unos profesionales con formación en mediación, por otro lado, la Ley Orgánica 8/2021 de 4 de julio, de protección integral a la infancia y adolescencia frente a la violencia⁵⁷, la cual nos ayuda en la protección de los adolescentes, debemos seguir investigando y analizando, como prevenir la conducta suicida que lleva al adolescente al suicidio y ofrecer un entorno de paz y equilibrio a las nuevas generaciones.

El Plan de Acción de Salud Mental 2022-2024 Estrategia Salud Mental, menciona en la Línea 5. Abordaje de problemas de salud mental en contextos de mayor vulnerabilidad. Con la creación de equipos multidisciplinares e intersectorial de profesionales en la prevención y detección de problemas mentales en la infancia y adolescencia⁵⁸. En esos equipos multidisciplinares e intersectoriales no debe falta el profesorado y la familia ya que ambos escenarios son esenciales en la detención y posterior prevención de la conducta suicida.

2. REFERENCIAS

Espinosa Ríos, E. A., & Aguirre Arias, A. Z. (2020). La reflexión, parte fundamental en la mediación didáctica para la enseñanza de las ciencias: un caso específico del concepto materia. *Investigações Em Ensino De Ciências*, 25(1), 01–26. <https://doi.org/10.22600/1518-8795.ienci2020v25n1p01>

Ferreira, M., Olcina-Sempere, G., & Reis-Jorge, J. (2019). El profesorado como mediador cognitivo y promotor de un aprendizaje significativo. *Revista Educación*, 43(2), 603–614. <https://doi.org/10.15517/revedu.v43i2.37269>

Fonseca Pedrero, E., Pérez-Albéniz, A., y Al-Halabí, S. (2022). Conducta suicida en adolescentes a revisión: creando esperanza a través de la acción. *Papeles del Psicólogo*, 43(3), 173-184. <https://doi.org/10.23923/pap.psicol.3000>

⁵⁶ <https://www.paho.org/es/noticias/12-9-2023-oms-lanzo-nuevos-recursos-sobre-prevencion-despenalizacion-suicidio>

⁵⁷ <https://boe.es/boe/dias/2021/06/05/pdfs/BOE-A-2021-9347.pdf>

⁵⁸ https://www.sanidad.gob.es/organizacion/sns/planCalidadSNS/docs/saludmental/PLAN_ACCION_SALUD_MENTAL_2022-2024.pdf

Fundación ANAR (Ayuda a Niños/as y Adolescentes en Riesgo). www.infocoponline.es/pdf/8095_d_ESTUDIO-ANAR-CONDUCTA-SUICIDA-YS-ALUD-MENTAL.pdf

Herrera, O., & Frausto, M. (2021). *Violencia escolar y mediación pedagógica en estudiantes de educación básica*. Revista Innova Educación. Vol.3 .Núm. 2. pp.438-453. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2021.02.010>

Iglesias Ortuño, E., & Ulloa Espinosa, C. (2021). *La mediación de conflictos y sus aportaciones al cambio sociocultural de la familia mexicana. Áreas*. Revista Internacional de Ciencias Sociales, (42), 81–93. <https://doi.org/10.6018/areas.488621>

Instituto nacional de estadísticas de España <https://www.ine.es/jaxiT3/Datos.htm?tpx=55317>

Ley Orgánica 8/2021, de 4 de junio, de protección integral de la infancia y la adolescencia frente a la violencia. <https://boe.es/boe/dias/2021/06/05/pdfs/BOE-A-2021-9347.pdf>

Montoya-Sánchez, M. Ángel, Salinas-Arango, N.A., & Puerta Lopera, I. (2021). Transformative Mediation.vulnerability as Openness towards Trasnformation in Family Relationships. *Oponión Jurídica*, 20(42),297-319. <https://doi.org/10.22395/ojum.v20n42a12>

Organización Mundial de la Salud (2023) [Salud del adolescente \(who.int\)](https://www.who.int)

Organización Panamericana de la Salud(2023) [La OMS lanzó nuevos recursos sobre la prevención y despenalización del suicidio - OPS/OMS | Organización Panamericana de la Salud \(paho.org\)](https://www.paho.org)

Plan de Acción de Salud Mental 2022-2024. [PLAN ACCION SALUD MENTAL 2022-2024.pdf \(sanidad.gob.es\)](https://www.sanidad.gob.es)

Save the Children.<https://www.savethechildren.es/actualidad/suicidios-adolescentes-espana-factores-riesgo-datos>

Silva Pertuz, M. ., Silva Silva, A. ., & García Jiménez, A. F. . (2020). La mediación pedagógica en el sistema familiar frente a los contenidos en televisión, internet y redes sociales online. *Diversitas*, 16(1), 157–168. <https://doi.org/10.15332/22563067.5548>

Wright, M.F., Wachs, S., & Gámez-Guadix, M. (2021). Youths’ coping with cyberhate: Roles of parental mediation and family support. [Jóvenes ante el ciberodio: El rol de la mediación parental y el apoyo familiar]. *Comunicar*, 67, 21-33. <https://doi.org/10.3916/C67-2021-02>

POBREZA Y RIESGO EN LA PROTECCIÓN A LA INFANCIA

Carmen Mesa Raya
Universidad de Zaragoza

1. POBREZA Y RIESGO EN LA PROTECCIÓN A LA INFANCIA

1.1. Análisis conceptual

1.1.1. *Introducción*

La Convención de los Derechos del Niño (CDN 1989) supuso un punto de inflexión, un cambio de paradigma en la concepción de la protección a la infancia. El ámbito a proteger son todos sus derechos que, además, son interdependientes y deben considerarse en conjunto. Esta nueva mirada, ha quedado inscrita con fuerza en el discurso de todos los profesionales que trabajan con la infancia, pero no es tan evidente que ese cambio haya calado hasta llegar al diseño de la política de protección a la infancia. Este es un tema complejo así que vayamos por partes y revisemos el análisis de la pobreza infantil, por un lado y el concepto de riesgo en la protección-desprotección a la infancia por otro. De este modo, y en un tercer momento, este recorrido permitirá identificar los puntos de conexión que existen entre ambos conceptos y que subyacen en la construcción del modelo de atención a la infancia, desde los servicios sociales.

1.1.2. *Pobreza infantil*

Podemos afirmar que la pobreza desborda la dimensión económica, también para la infancia, y que, por tanto, debe ser analizada desde la exclusión social. Un concepto que remite a las diversas barreras y dificultades con las que puede encontrarse un niño o niña y que impiden su *pleno desarrollo*. Desde este nuevo marco, que excede a los *servicios de protección a la infancia*, toda la sociedad es responsable del bienestar infantil (Hernández Pedreño 2007). La familia natural, donde nace, la familia extensa, el entorno comunitario, los diferentes sistemas de protección en los que se organiza nuestro Estado de Bienestar y en última instancia, y para sustituir a la familia natural cuando sea necesario, los denominados *servicios sociales especializados de protección a menores* (en adelante SEPM). Estos planos de responsabilidad son interdependientes y están en permanente conexión, pero esa interdependencia no está exenta de tensiones que se mueven principalmente en el

triángulo infancia-familia-Estado (Vila 2013; Pastor- Seller y Sánchez 2020).

Los principales agentes de protección de un niño o niña cuando nace son sus padres, normalmente su familia natural, o tutores. No obstante, el Estado tiene la obligación de apoyar y ayudar a estos padres en sus tareas de cuidado⁵⁹, educación y crianza, conforme a los valores sociales de la sociedad en la que vivimos. Esta protección a la infancia y a la familia, en un Estado Social como el nuestro, se hace operativa, se concreta, en las estructuras de los diferentes sistemas de protección social.

Toda esta estructura institucional, considerando la familia natural también como una institución social⁶⁰, sirve para establecer un eje imaginario que partiría desde una situación ideal, en la que el niño o niña está en un entorno familiar y social que cubre todas sus necesidades, digamos que es un entorno *adecuado*, hasta el otro extremo donde se da una situación de *desamparo* en la que el Estado tiene que proceder a la suspensión de la patria potestad de los padres, mediante el ejercicio de la tutela del niño o niña. El ejercicio de tutela de un menor es un punto de inflexión en lo que podríamos denominar su *eje de protección*. Con su tutela se produce una ruptura, *un antes y un después*. En definitiva, dos momentos, dos espacios, que institucionalmente se construyen en distintas claves. En el *antes del ejercicio de una tutela*, estarían todas las medidas que protegen los derechos de la infancia para prevenir el desamparo. En el *después*, entran en juego todas las medidas de protección que contempla el Código Civil; su guarda, en acogimiento familiar o residencial, su acogimiento preadoptivo y su adopción. En el *después*, los objetivos, agotadas las opciones de retorno con su familia biológica, son otros⁶¹.

Las situaciones de pobreza y exclusión de dan en ambos espacios, *en el antes y en el después* (del ejercicio de la tutela) pero, tal y como decía anteriormente, en diferentes claves, desde distintos marcos interpretativos. Siendo la tutela una medida de protección a la infancia necesaria es, a la par, la expresión más extrema de maltrato infantil en el ámbito familiar⁶². Por ello, el ámbito previo a su ejercicio, *el antes*, se configura como un espacio prioritario en la intervención social y debería serlo también para desplegar políticas de apoyo a las familias. La tutela es la traducción

⁵⁹ Véase: Gracia Ibáñez, J. (2022) “Derecho al cuidado: un abordaje desde los derechos (humanos)”.

⁶⁰ La familia es transmisora de los valores y normas de la sociedad en la que está inmersa.

⁶¹ Los objetivos serán su incorporación en una *nueva familia*, mediante la adopción o en su caso, si esto no es posible, su autonomía y emancipación.

⁶² De estas situaciones habría que excluir la realidad de los menores extranjeros no acompañados. La realidad de estos menores es otra.

de la exclusión social en el ámbito relacional familiar (dimensión social), puesto que el niño o niña no puede continuar viviendo en ese entorno familiar porque está en peligro su integridad física, psíquica y social.

Los factores de pobreza y exclusión social en la infancia, son factores de desprotección porque vulneran derechos y limitan el desarrollo de las capacidades de este colectivo y a la par, agrupados mediante el factor *acumulación*⁶³ constituyen una situación de maltrato/violencia infantil. Y aquí es donde conectamos con el *concepto de riesgo en el ámbito de la protección a la infancia* (Blanco 2008; Balsells 2016). Para ello, voy a partir del momento en el que las actuales Administraciones Públicas son designadas como responsables de la protección a la infancia. Esto ocurrió con la *Ley 21/1987, de modificación del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil en materia de Adopción*.

1.1.3. *El riesgo (de desprotección, de maltrato y de desamparo)*

La ley 21/1987 generó un enorme revuelo en el contexto socio-jurídico de protección a la infancia⁶⁴. Con ella se inició lo que se ha dado en llamar el proceso de sociologización de este ámbito o también, la desjudicialización del mismo. A partir de este momento histórico, la Administración Pública y específicamente, los servicios sociales van a adquirir un enorme protagonismo (y también una enorme responsabilidad) puesto que con esta modificación se suprime la figura de *abandono del menor*. Aparece en su lugar *la tutela* (administrativa) que conlleva la posibilidad de decretar un desamparo y con él suspender la patria potestad a los padres y asumir la guarda del menor⁶⁵. “La tutela se ejerce por la Entidad Pública a la que corresponda en cada territorio la protección de menores, con la supervisión del ministerio Fiscal” decía el texto de la ley.

Después de años de aplicación de *la ley 21/1987*, y bajo la influencia de la CDN, se aprueba la *Ley Orgánica 1/1996, de 15 de enero, de Protección Jurídica del Menor*,

⁶³ El factor acumulación implica la retroalimentación de factores de pobreza y exclusión social generado situaciones complejas que exceden a la suma de las partes.

⁶⁴ Cuando yo entré a trabajar en el Servicio Especializado de Protección a la Infancia (Gobierno de Aragón) en el año 1992, tuve un compañero que me contó cómo se vivió el proceso. Parece ser que este cambio no fue muy bien acogido desde el ámbito judicial que envió, sin más explicaciones, todos los expedientes al servicio de menores del Gobierno de Aragón. Recuerdo que los expedientes administrativos de los menores que procedían de los antiguos Tribunales Tutelares de Menores eran diferentes, de un color distinto y tenían inscrita en la portada el nombre de la institución de la que procedían.

⁶⁵ En ese momento histórico la guarda se delegaba en centros de protección. No había familias de acogida para acogimientos no preadoptivos.

de modificación del Código Civil y de la ley de Enjuiciamiento Civil (en adelante LOPJM). Esta ley supuso un gran avance para el tema que nos ocupa puesto que en ella se recoge, por primera vez, las situaciones previas al desamparo. La aplicación práctica de la *ley 21/1987* había mostrado algunas lagunas: entre no intervenir y decretar un desamparo había situaciones *de riesgo*, que requerían de una intervención por parte de las Administraciones Públicas competentes (servicios sociales). No obstante, este espacio de intervención se define, se identifica, pero no se concreta.

Posteriormente, en 2015 se produce una importante reforma del sistema de protección a la infancia mediante dos leyes⁶⁶, *Ley Orgánica 8/2015, de 22 de julio, de modificación del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia* y la *ley 26/2015, de 28 de julio, de modificación del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia*. Las cuestiones de mayor interés de esta reforma son la incorporación de una técnica para la valoración del interés superior del menor⁶⁷ (art. 2 LOPJM); la revisión de las instituciones de protección y entre ellas, *la de riesgo* que por primera vez se concreta considerando, entre otros factores, la pobreza como un factor de riesgo que no podrá ser tenido en cuenta para una declaración de desamparo; la adecuación a la convención de los derechos de las personas con discapacidad ratificada por España⁶⁸ y la modificación de la Ley de protección a las familias numerosas⁶⁹.

La polémica suscitada con la reforma del sistema de protección de menores en 2015 sobre si la pobreza es o no un indicador de riesgo corresponde más a la dialéctica político-ideológica de los partidos políticos que a la realidad social. La pobreza,

⁶⁶ Revisado el debate del dictamen de la ponencia en sesión del pleno del Congreso de los Diputados del día 28-5-2015, las mayores críticas de los grupos de la oposición a estos proyectos de ley presentados por el Partido Popular fueron la invasión de competencias de las CCAA, a criterio de algunos grupos, y la contradicción al considerar la pobreza como un indicador de riesgo, pero no destinar presupuesto alguno a la implementación de la ley. Más de un grupo indicaba la necesidad de abordar específicamente la pobreza infantil como un problema de Estado.

⁶⁷ Se recogen los criterios establecidos en la Observación General nº 14 del Comité de los Derechos del Niño (2013) sobre el derecho del niño a que su interés sea una consideración primordial (art. 3.1. de la CDN). Dentro de los criterios de aplicación e interpretación están el derecho a la vida (incluyendo en este derecho no sólo la cobertura de necesidades básicas, sino también las afectivas, materiales, educativas y emocionales) y el derecho a su familia de origen.

⁶⁸ Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, hecha en New York el 13 de diciembre de 2006 y ratificada por España el 3 de diciembre del 2007.

⁶⁹ Véase: Moreno-Torres Sánchez, J. (2015) *Modificación del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia: guía para profesionales y agentes sociales*.

entendida desde la exclusión social, se concreta en factores de riesgo de maltrato/violencia a la infancia que pueden estar presentes antes de que se produzca una situación de maltrato o en situaciones valoradas como maltrato/violencia. Respecto al lugar de la *pobreza*, comparto la idea de aquellas personas que piensan que identificarla con situaciones de riesgo, es señalar a las familias pobres como responsables de los efectos que esta situación pueda tener en sus hijos e hijas. Por contra, colocarla en un estadio inferior, previo a las situaciones de maltrato, diluyéndola entre sinónimos y no desplegar acciones que la prevengan, viene a ser prácticamente lo mismo. Simplemente, y tal y como explicó la diputada del PP que defendió el texto, la incorporación de la pobreza como indicador de riesgo dentro del texto de la ley respondía a la Observación General nº 13 (2011) del Comité de los Derechos del Niño: *Derecho del niño a no ser objeto de ninguna forma de violencia*. En ella el Comité realiza un valioso argumentario sobre la importancia de apoyar a las familias en situaciones diversas en las que afloran las dimensiones de la pobreza y la exclusión social, haciendo alusión concreta a la pobreza. El Comité vincula el derecho a la vida con el derecho al desarrollo. “Sin una vida digna, el desarrollo como persona se ve cercenado”, se puede leer textualmente.

1.1.4. *Pobreza y riesgo en el sistema de protección- desprotección infantil*

Finalmente, en 2021 se aprueba la *Ley 8/2021, de 4 de junio, de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia* (en adelante LOPIVI), llamada popularmente como *Ley Rhodes*⁷⁰, vuelve a modificar la LOPJM entre otros, en este tema. Esta nueva norma ahonda en la prevención, el buen trato, los espacios seguros y en el enfoque de derechos y el desarrollo de las capacidades de los y las menores. En ella se hacen mucho más evidentes los tres espacios previos en los que los servicios sociales tienen su ámbito de intervención antes de que las situaciones se deterioren y agraven tanto como para tener que ejercer un desamparo (Martínez 2022; DIRDIRA 2022; Martínez y Escorial 2021). Las CCAA tendrán que adaptar no sólo sus normas sino también sus políticas, sus estructuras organizativas y de

⁷⁰*Ley 8/2021, de 4 de junio, de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia*. El Comité de los derechos del niño había indicado a España la necesidad de disponer de una ley integral frente a la violencia similar a la existente para la violencia de género. A grandes rasgos, en el debate parlamentario del dictamen, realizado el 15-04-2021, algunos de los grupos de la oposición señalan que el texto invade competencias, que es necesario hacer más y antes (prevención) y que falta una Estrategia contra la Pobreza Infantil. Por su parte, los grupos proponentes hablan del avance ley, de la inclusión de la perspectiva de género en la misma y de su alineación con los diferentes instrumentos de política social en la materia como el Tratado de Lisboa o la Agenda 2030. que supone esta.

gestión y sus prestaciones a este nuevo marco. Es un momento idóneo para repensar todas estas cuestiones. En esta línea y en la obligada relación del riesgo (de desprotección, de maltrato y de desamparo) con su prevención, y siempre en el contexto de los servicios sociales, este tema podría quedar como se refleja en el siguiente cuadro.

Cuadro 1. Prevención, pobreza y riesgo en la desprotección infantil

Niveles de Prevención previos al desamparo	Relación pobreza-riesgo desprotección
Prevención Primaria	Prevención del riesgo de desprotección. No hay factores de pobreza y exclusión social en la infancia (y familia). No hay desprotección.
Prevención Secundaria	Prevención maltrato/violencia infantil. Hay factores de pobreza y exclusión social en la infancia (y familia). Hay desprotección: Riesgo de maltrato infantil.
Prevención Terciaria	Prevención de riesgo de desamparo. Hay una situación de maltrato infantil que no requieren de la adopción de la tutela. Factores de pobreza y exclusión social acumulados que coinciden con manifestaciones de violencia infantil en nivel de gravedad leve o moderado. Hay desprotección: Riesgo de desamparo.

Fuente: Elaboración propia a partir de la Ley 12/2001 (Aragonesa) Ley 8/2021 (Estatal)

Tal y como puede apreciarse en el cuadro anterior se identifican tres espacios vinculados entre sí por la prevención, la pobreza y el riesgo. Los tres espacios configuran estadios consecutivos de la protección/desprotección a la infancia. Los tres son espacios en los que los servicios sociales están habilitados para desarrollar medidas y acciones concretas.

Finalmente, la LOPIVI deja intacta la definición de situaciones de riesgo, pero modifica y concreta mucho más, los indicadores de riesgo vinculados a situaciones de maltrato/violencia. En el listado de indicadores que establece, encontramos situaciones que podríamos calificar como de pobreza y exclusión grave y persistente (art. 17.2.a) y otras en las que la situación relacional de la familia excede al conflicto

para saltar a situaciones de violencia como la violencia de género⁷¹ o la violencia doméstica.

2.REFERENCIAS

- Balsells, M. A. (2016) “La infancia en riesgo social desde la sociedad del bienestar.” *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 4(1). DOI: 10.14201/eks.14341
- Blanco Laserna, L. (2008) “Menores en riesgo social en España” *En la calle: revista sobre situaciones de riesgo social*, 10, pp. 8-12.
- DIRDIRA (Consultoría, formación y organizaciones) (2022) *Infancia y violencia: estudio participativo de la situación en España y construcción de propuestas para mejorar la atención a la infancia y adolescencia*. Madrid: UNICEF España.
- Gracia Ibáñez, J. (2022) “Derecho al cuidado: un abordaje desde los derechos (humanos)”. *Oñati socio-legal series*, 12(1), pp. 179-210.
- Hernández Pedreño, M. (2007) “El Riesgo social de la Infancia” En: Hernández Pedreño, M. y Vicente Giménez, T. (coords.). *Los derechos de los niños, responsabilidad de todos*. Murcia: Universidad de Murcia, pp. 13-28.
- Martínez García, C. (Coord.) (2022) *Hoja de ruta para la implementación de la Ley Orgánica de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia (LOPVI)*. Madrid: UNICEF España.
- Escorial, A. (2021) *Guía sobre la Ley Orgánica de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia*. Madrid: Plataforma de Infancia; Cátedra de los Derechos del Niño de la Universidad Pontificia Comillas/Proyecto Holistic.
- Moreno-Torres Sánchez, J. (2015) *Modificación del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia: guía para profesionales y agentes sociales*. Madrid: Save the Children.
- Vila Viñas, D. (2013) “Aproximación a un nuevo escenario regulativo para las políticas familiares y de infancia en un contexto sobre-determinado por la crisis”. *Acciones e investigaciones sociales*, 33, pp. 7-29.

⁷¹ La posibilidad de que la situación de los hijos e hijas de mujeres víctimas de violencia de género fueran consideradas, desde la perspectiva de la protección a la infancia, como situaciones de riesgo ya se había indicado en una investigación dirigida por el profesor Manuel Calvo y realizada desde el Laboratorio de Sociología Jurídica de Facultad de Derecho de la Universidad de Zaragoza. Véase: https://www.aragon.es/documents/20127/674325/Nov%202013_Menores%20victimas..pdf/d8e10d73-8def-2d0c-a5dc-22289fa7a5e3 [Consultado: 21-03-2023]

ESCUCHA Y CONVERSACIÓN SOBRE SABERES PEDAGÓGICOS: PARTICIPACIÓN DE NIÑAS Y NIÑOS EN UN CONTEXTO ESCOLAR

Angélica Rocío Plascencia Lara

Escuela Berta Von Glümer

1. RESUMEN

Esta investigación en curso identifica significados que construye la infancia con respecto a los saberes pedagógicos. Se escucha y se conversa con alumnado de preescolar y primaria en un contexto escolar, para tomar en cuenta su participación en las decisiones que le incumben de manera directa, como es su educación. En este estudio se rescatan voces infantiles, con una muestra de estudiantes de 4 a 13 años, en una institución de sostenimiento privado ubicada en la Ciudad de México, durante los ciclos escolares (2022-2023 y 2023-2024). El sustento teórico señala las nociones infancia, saberes pedagógicos, escucha, conversación y participación. Se emplea una metodología cualitativa, con un enfoque mosaico apoyado en dibujos, escritura de enunciados breves y grupos de discusión. Los objetivos planteados son escuchar y conversar con niñas y niños a través de dibujos y escritura convencional; distinguir significados que construye la niñez con respecto a los saberes pedagógicos mediante grupos de discusión; y, considerar la participación paulatina de la infancia en un contexto escolar para tomar en cuenta sus opiniones sobre su educación. En esta primera fase se reporta lo sucedido con dibujos y escritura de enunciados breves recabados a través del barómetro escolar, únicamente de preescolar. Los resultados parciales no arrojan elementos significativos con respecto a los saberes pedagógicos en este nivel educativo, proyectan otras categorías concernientes a espacios y actividades escolares y/o recreativas, juego, aprendizaje, estancia prolongada en la institución e interacciones con otros.

2. INFANCIA, NIÑEZ O INFANCIAS

Generalmente en español se tratan como sinónimos los vocablos infancia y niñez. Se ha conceptualizado el término infante por la edad cronológica o el desarrollo del individuo, o a través de su etimología como aquel que no habla; ello se relaciona con la carencia de capacidad para conducirse, resultado de que no han adquirido el lenguaje oral. Los diccionarios en español para las palabras niño(a)/niñez no señalan su etimología y acuden a la misma definición de infancia como un periodo de la vida que va del nacimiento a la pubertad. Así, “el carácter social de la infancia se ha

revestido de una suerte de invisibilidad en los diccionarios de Ciencias de la Educación y Pedagogía” (Rodríguez, 2000).

La infancia es una categoría que se ha modificado a través del tiempo, dependiendo de los contextos culturales, políticos o jurídicos de los que surge. De acuerdo con Rodríguez (2000), la infancia es un objeto difícil de definir en cuanto a la duración en la vida de los sujetos; arduo de investigar porque está subsumido en otras realidades estudiadas y es un objeto compartido por múltiples disciplinas. El autor lo refuerza con el argumento de otro teórico “la infancia es una categoría histórica, intercultural y variable” (Qvortrup, 1993 en Rodríguez, 2006).

Desde el ámbito escolarizado, “escuela e infancia son dos entidades que aparecen asociadas” (Rodríguez, 2000). Pereira en Salazar, et al. (2018) sintetiza cuatro narrativas docentes con respecto a la misma: 1) en construcción; 2) reconocerla en el presente y no como ideal; 3) como “oficio del estudiante” y 4) en riesgo, debido a la situación actual violenta e incierta en la que vivimos.

La infancia es una construcción social, “incita a poner a las infancias en plural, no solo históricamente sino socioculturalmente” en contraposición a una imagen global o hegemónica de infancia que pretende ser universal, normalizadora (Gülgölen, 2022). La infancia existe en todas las sociedades pero bajo diferentes formas y nombres, cambia según los contextos (Qvortrup en Gülgölen, 2022). Por ello, es necesario acudir a niñas y niños, en un espacio físico y territorial específico en un orden institucional como es la escuela (Fuentes y Arellano, 2022) para reflexionar.

Pensar en infancias únicamente derivadas del desarrollo físico, emocional o intelectual, implica imaginarios e involucra ideas de inmadurez, incapacidad, indefensión o como sinónimo de minoridad. Es fundamental entender a las infancias como un “constructo socio-histórico, cultural, económico y político... pero al mismo tiempo, con lo inasible de la propia infancia” (Zelmanovich y Minecelli, 2012). El discurso adultocéntrico presenta a la infancia como vulnerable, dependiente de los adultos, propiedad de las estructuras familiares y con poca autonomía, lo cual sucede de manera natural en la escolarización. Ello tiene repercusión directa en el reconocimiento que se le otorga a su voz y su participación en el contexto escolar, sobre todo cuando se trata de su perspectiva sobre los saberes pedagógicos.

3.SABERES PEDAGÓGICOS

La noción de saber es polisémica y genera en la mayoría de las ocasiones algunas confusiones. En el lenguaje cotidiano los términos saber y conocimiento se han hecho sinónimos y el vocablo está relacionado con el uso del singular o plural. De acuerdo con Beillerot (2006), el concepto de saber es aquello que para un sujeto es adquirido, construido y elaborado por el estudio de la experiencia, resultado de una actividad de aprendizaje que se actualiza en situaciones y prácticas; se relaciona con la acción y la experiencia. El término en plural se utiliza para un conjunto de enunciados constituidos por un grupo, los cuales se pueden formalizar y transmitir, están ligados al poder.

En cuanto a los saberes pedagógicos, son el conjunto de conocimientos construidos por el maestro de manera formal e informal, con un núcleo de información organizada y sistematizada, la cual no es lineal; compuestos por valores, ideologías, actitudes, discursos y prácticas docentes, en un contexto histórico cultural, los cuales evolucionan, se reestructuran y permanecen en la vida del docente. (Díaz Quero, 2006 y Sánchez-Amaya y González-Melo, 2016).

Los saberes pedagógicos contienen tres entidades básicas: cognitiva, afectiva y procesual. El aspecto cognitivo integra a los conocimientos tanto formales como informales, asociado a los contextos donde se origina el saber (escuela). Lo afectivo involucra sentimientos, afectos y valores que conforman la vida personal y profesional, así como las relaciones que tiene el docente con su comunidad educativa. El procesual es el reconocimiento y/o permanencia de estos saberes, en una trama compleja, dinámica, sujeta a cambios en un contexto determinado (Díaz Quero, 2006).

El mirar a niñas y niños como personas activas, con capacidad de participación, permite ampliar la visión docente sobre cómo educamos. Prestar atención a la niñez dependiendo del contexto en el cual surge, posibilita la comprensión sobre lo que interesa, preocupa o solicitan infantes de su educación; así como cuestionar nuestras certezas sobre actitudes, valores o prácticas, es decir, sobre los saberes pedagógicos.

4.ESCUCHA, CONVERSACIÓN Y PARTICIPACIÓN

Escucha es el proceso comunicativo mediante el cual se transmiten sensaciones, emociones, ideas o información sin interrumpir a la persona que se expresa,

atendiendo y entendiendo lo que dice (Hernández-Calderón y Lesmes-Silva, 2017); involucra aspectos verbales y no verbales. Al escuchar se pone en funcionamiento aquellos medios activos de intercambio de significado (Rinaldi, 2001; Clark y Moss, 2001), los que han de conducir a la participación de las personas. Es un reconocimiento del otro, un encuentro que conduce a una relación bidireccional e igualitaria para tener acceso a los recursos y a los medios necesarios para poder expresarse, especialmente de niñas y niños en los contextos escolarizados. En ese sentido habría que reflexionar en el rol que tiene el adulto en este proceso, visibilizando la perspectiva infantil y otorgándole valor a sus aportaciones (Molin, 2004; Llobet, 2012 en Castro, Esquerria y Argos, 2016).

La conversación forma parte de un proceso comunicativo, requiere desarrollarse de lo concreto a lo contextualmente dialogado e incluye tanto un lenguaje verbal como uno no verbal. En esta interacción hay un predominio de la naturalidad, sencillez y empatía de y entre los participantes. La conversación obliga a seguir con acciones de pensamiento el tema que se trate (Klimberg, 1989 en García, Pérez y Sales, 2020), implica desarrollar atención e imaginación; por lo que supone un “esfuerzo intelectual intencionado de parte de los interlocutores, no verbal y verbal, para encontrar respuestas con sentido y significado a sus necesidades comunicativas” (García, Pérez y Sales, 2020). Es importante el rol y el ejercicio de la conversación en el aprendizaje, para que “se de en una situación de uno a uno, en la cual el adulto aborda temas que son de interés o preocupación del niño... o sobre actividades en las cuales el niño y el adulto participan juntos (Wells en Chambers, 2007).

El referente principal de la participación infantil es la Convención de los Derechos del Niño (1989) en el sentido de que las opiniones de la niñez sean respetadas porque se considera que tienen capacidad de elegir y comunicar sus sentimientos de maneras diversas. La participación infantil no es solo un principio sino un derecho. Lo anterior colisiona constantemente con el mundo institucional escolar de estructuras normativas y reglamentarias enérgicas diferentes al mundo lúdico y simbólico infantil; la convivencia y aceptación de estos mundos ajenos, es donde se encuentra el mayor reto al pensar en una infancia protagónica para tomar decisiones escolares con ella.

5. ESCUCHAR A NIÑAS Y NIÑOS SOBRE LOS SABERES PEDAGÓGICOS

En una institución de sostenimiento privado situada en la Alcaldía Cuauhtémoc de la Ciudad de México se instauró al finalizar el ciclo escolar 2022-2023 un barómetro

escolar, entendido en la misma sintonía del portal *Ciudades Amigas de la Infancia* de UNICEF, como “una herramienta para conocer las opiniones y preocupaciones sociales y políticas en niños, niñas y adolescentes”.

El barómetro escolar estuvo acompañado de la oración: *Necesitamos oír tu voz* y se elaboraron cinco cuestionamientos: 1) ¿Qué te hace feliz en la escuela? 2) ¿Qué te gusta? 3) ¿Qué no te gusta? 4) ¿Qué te aburre? y 5) ¿Cuál es tu mayor preocupación? Las preguntas surgieron de la consulta de los textos de Gülgönen, T. (2023); Castro y Manzanares (2015); así como de lo que niñas y niños comentan en los pasillos de la institución. Para el nivel de preescolar se usaron los cuestionamientos dos y tres para facilitar la recopilación de información. Durante la semana del 3 al 7 de julio del 2023, se acondicionó un espacio en el patio de la institución con urnas (una para cada nivel) en las cuales el alumnado participó de forma voluntaria y anónima contestando las preguntas a través de dibujos o escritura convencional. La participación la realizaron durante los recesos, hubo presencia cercana de docentes por si requerían apoyo, guardando distancia para que escolares no sintieran presión alguna al expresar sus opiniones sobre su escuela.

En el estudio se utiliza un enfoque mosaico (Clark y Moss, 2001), en el cual los infantes son constructores de significado; este enfoque integral combina lo visual con lo verbal. En esta primera etapa de la investigación se usaron dibujos y escritura de palabras o enunciados breves, recabados a través del barómetro escolar.

En el ciclo escolar 2022-2023 había una matrícula de 45 preescolares de la que se obtuvieron 40 participaciones. Previamente se informó y se preguntó a preescolares su parecer sobre este ejercicio consultivo; a la par se comunicó a cuidadores parentales sobre dicha acción a través de un aviso. Una vez realizada la actividad, se procedió a analizar dibujos y escritos, categorizando de acuerdo a lo que les gusta o no de su escuela. Además se detectaron otras categorías emergentes aunadas a la de la de saberes pedagógicos. Se utilizó la clasificación de Cortés (2015) para el uso de la palabra. De los dibujos, escritura de palabras y enunciados breves se puede rescatar lo presentado en el cuadro siguiente.

Necesitamos oír tu voz

Preescolares 4 a 6 años	Matrícula 45 infantes	Participaciones 40	
Lo que me gusta	Lo que no me gusta	La palabra como	Categorías
Estudiar. Aprender. Libros. Inglés. Español. Cantos y juegos. Deportes. Literatura. Hacer trabajos o trabajar. Dictado. Tener a mis maestras. Hacer actividades divertidas. Recreo. Juegos. Columpios. Alberca de pelotas. Brincolines. Patio. Jugar fútbol. Jugar o estar con amigos.	Hacer la tarea. Cantar. Alberca de pelotas. Tobogán. Columpio. Dibujar cosas grandes. Que me correteen. Compartir plumas. Que me empujen. Las caras enojadas. Que X me jale el pelo. La cara enojada de... Que me molesten. Que me copien. Llegar tarde.	Liberadora, implica felicidad, confianza, complicidad, aceptación, y apoyo entre pares Delatora, asociada a la denuncia o la acusación Dañina, es nociva para sí mismo o para otros Impositiva, como obligación y exigencia de adultos Cortés (2015)	Juego o juegos Espacios y Actividades escolares Aprendizaje Maestras Estancia prolongada en la escuela Interacciones amistosas o no

Cuadro elaborado a partir de las participaciones infantiles en el barómetro escolar dos, de las 40 participaciones se descartaron por no incluir dibujo o comentario alguno. Se podría decir que la palabra fue impositiva, en el sentido de una obligación o exigencia y por eso no contestaron; o bien, que no supieron qué hacer o que les divirtió introducir un papel en la urna. De las doce participaciones que contestaron las dos preguntas (lo que les gusta y lo que no), al usar la palabra como liberadora se encontró que doce enunciados estaban centrados en el gusto por el aprendizaje; seis en juegos y espacios recreativos y una en las docentes. Al usar la palabra como delatora, se halló que cuatro escritos tienen que ver con las interacciones negativas con otros, dos con el disgusto por las tareas y una por una actividad en particular.

Hubo 17 participaciones que comentaron exclusivamente lo que les gusta, utilizaron la palabra como liberadora, en el sentido de que ésta se usa para reflejar felicidad, complicidad, aceptación o confianza. De las 17 opiniones, 15 percepciones estuvieron relacionadas por el agrado por el juego y los espacios recreativos, cuatro vinculadas con el aprendizaje.

De las nueve opiniones que emplearon la palabra exclusivamente como delatora, en el sentido de que está relacionada con acusación o denuncia; cuatro participaciones tienen que ver con la interacción negativa con otros; tres con los espacios y dos con actividades escolares.

El dibujo es utilizado como lenguaje puesto que concreta pensamientos y/o sentires; es una forma de saber lo que le inquieta, siente o desea el preescolar, reconociendo su mundo. Al mismo tiempo, permite conocer lo que infantes perciben, reconstruyen y transforman de su entorno a través de sus percepciones y aprendizajes. En todas las ocasiones se recurrió a preguntar al infante sobre lo que había dibujado con la intención de explorar su motivación inicial, por lo que la narrativa o la descripción de los dibujos fueron de suma utilidad para comprender qué significaban, ya que éstos, expresan su imaginación pero también su realidad.

Se puede afirmar que niñas y niños de preescolar incluidos en este estudio, tienen contacto con ambientes alfabetizadores puesto que reconocen el uso y las funciones del lenguaje escrito, muchos de ellos elaboran producciones libres, registrando de forma escrita su parecer y con interés en la tarea asignada, también utilizan grafías convencionales, recurren a palabras y/o a oraciones con el orden sintáctico correcto del idioma español.

El lenguaje gráfico es un punto de encuentro entre infantes y adultos “las palabras nombran y al nombrar, inevitablemente arrastran con ellas una carga cultural, un modo de ver, sentir y manejar el mundo. En los primeros años de vida, el lenguaje de preescolares explora, carga de sus propios significados a las palabras, es en primera instancia, un modo de hablar para sí mismos; poco a poco se torna en una convención y permite hablar para otros, junto con otros y de situaciones o aspectos nuevos en la vida (Montes, 2001), por lo que es un medio efectivo para propiciar la participación infantil.

Con respecto a los saberes pedagógicos, preescolares perciben actitudes y reconocen discursos orales; prestan atención a la práctica docente, rescatan elementos cognitivos y afectivos fundamentalmente, puesto que el componente procesual no se hace tan evidente para esta población.

En cuanto al componente cognitivo, los saberes pedagógicos están relacionados básicamente con la didáctica; ya que la práctica le otorga concreción a los conocimientos formales o informales. Los infantes hacen alusiones tangenciales a los cursos y a las estrategias de enseñanza utilizadas, identificando el componente cognitivo de los saberes pedagógicos al señalar que les gusta: inglés, español o el dictado.

Pensar en los saberes pedagógicos implica reflexionar sobre el componente afectivo el cual es poco usual discutir ya que no se nombra, pero siempre está presente en la práctica profesional. Como docentes, la dimensión afectiva significa un desafío, ya que es complicado identificar y trabajar las emociones y los afectos, pues tienen que ver con nuestra historia de vida. Por lo general las docentes del nivel preescolar son más expresivas al mostrar sus emociones con infantes, por lo que preescolares lo sienten y lo expresen de forma verbal o no verbal haciendo alusión a lo que sienten por sus maestras.

En cuanto al componente procesual de los saberes pedagógicos se torna difícil identificarlo para el alumnado; sin embargo, la retroalimentación al dibujar o escribir sobre el gozo por el estudio, los libros, el trabajo o la tarea, es manifestada por infantes.

Los saberes pedagógicos de las docentes de la escuela del estudio, están asociados a las posibilidades de intervenir con los grupos; a los conocimientos disciplinares y prácticos que se tienen sobre los cursos impartidos; a la claridad de las estrategias de enseñanza para estudiantes o al poder reaccionar a las situaciones educativas con asertividad y en el momento preciso. Estos saberes son heterogéneos y dispares, se ponen en funcionamiento al enseñar y son su sustento, por lo que es relevante develar los significados que le otorga la infancia a los mismos.

6. OTORGAR VALÍA A LAS VOCES INFANTILES EN UN CONTEXTO ESCOLAR

Dejar de ver a infantes como objeto de estudio y admitirlos como informantes potenciales y co-investigadores es importante para recoger datos que contribuyan a incorporar su perspectiva. Es relevante pensar en una participación infantil no solo consultiva sino también protagónica para concebidos como sujetos competentes, activos y creadores de experiencias significativas en sus ambientes sociales (Castro, Ezquerro y Argos, 2016). Por lo que en este estudio la participación infantil es significativa ya que se quiere reflexionar sobre lo que contempla e identifica la niñez sobre los saberes pedagógicos.

Es fundamental escuchar a niñas y niños en un contexto escolar, otorgar valor a sus voces al igual que a la de los adultos, con la intención de reconocerlas como un colectivo activo, con derechos, que participa y toma decisiones (Castro, Esquerro y Argos, 2016). Es necesario asumir su participación protagónica, entendiendo por ésta

el reconocer sus múltiples formas de expresión, asignar espacios para la comunicación, otorgar tiempo necesario para la escucha, proveer oportunidades y, suscribirse a una práctica reflexiva (Lancaster, 2006 en Castro, Esquerra y Argos, 2016) ¿Será viable tener presente esta participación protagónica infantil en el mundo institucional-escolar? Y si eso es posible, ¿cuáles son los mecanismos para lograrlo?, ¿cuáles cuestionamientos, dispositivos y acciones escolares deberían construirse para garantizar que la infancia puede ser escuchada y tomada en cuenta en las decisiones que le competen de forma directa como es su educación?

7.REFERENCIAS

- Beillerot, J. (2006). *La formación de formadores*. Serie Documentos. Formación de formadores. Argentina: Ediciones Novedades Educativas.
- Castro, A., Esquerra, P. y Argos J. (2016). Procesos de escucha y participación de los niños en el marco de la educación infantil: Una revisión de la investigación. *Educación XXI*, 19(2), 105-126.
- Chambers, A. (2007). *Dime*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Clark, A., & Moss, P. (2001). Listening to young children: the mosaic approach. London: national children's bureau and rowntree foundation. *Simon Fraser University Educational Review*. Vol. 12 No. 2. Summer 2019.
- Cortés, C. (2015). *Infancia: palabra y silencio. Aproximación desde una perspectiva clínica infanto-juvenil*. Memoria para optar al título de Psicóloga. Universidad de Chile. Facultad de Ciencias Sociales.
- Díaz Quero, V. (2006). Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico. *Laurus* [en línea] 2006, 12. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76109906> ISSN 1315-883X
- García Espinosa, T. Pérez García, C. Sales Garrido, L. (2020). Metodología para el Desarrollo de la conversación en el tercer año de vida. AMERICA en URL: <http://portal.amelica.org/ameli/jatsRepo/442/4422303009/index.html>
- Hernández-Calderón, K.A. y A.K. Lesmes-Silva (2017). La escucha activa como elemento necesario para el diálogo. *Convicciones*, 9 (1) (2018), 83-87. Enero/Junio 2018, ISSN 2389-7589 (Online).
- Montes, G. (2001). *El corral de la infancia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Rodríguez, I. (2000) ¿Sociología de la infancia? Aproximaciones a un campo de estudio difuso. *Revista Internacional de Sociología (RIS)*. Tercera Época, n° 26, Mayo-Agosto, pp. 99-124.

- Rodríguez, I. (2006). Los cambios familiares y la posición del niño en la sociedad española contemporánea ¿Una interpretación contradictoria del valor de la infancia? *Panorama Social*, Número 3, Primer Semestre.
- Salazar, F., Rubio, M. Castro, G. y Samoya, G. (2018). *Concepciones del profesorado sobre infancia y adolescencia*. México: Escuela Normal de Sinaloa. Ediciones Del Lirio
- Sánchez-Amaya, T. y González-Melo, H. S. (2016). Saber pedagógico: fundamento del ejercicio docente. *Educ. Educ.*, 19(2), 241-253.
- Zelmanovich, P. & Minnicelli, M. (Coord) (2020) *Resistidas y desafiadas, las prácticas en las instituciones entre demandas, legalidades y discursos* FLACSO – Red INFEIE

EL USO DE METODOLOGÍAS ACTIVAS COMO ESTRATEGIA PARA LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN EDUCACIÓN SUPERIOR

Raquel M. Guevara Ingelmo

Universidad Pontificia de Salamanca

1. RESUMEN

El uso de metodologías activas en Educación Superior se vuelve cada vez más necesario. Desde la adaptación de España al Espacio Europeo de Educación Superior en 2003, se introducen en la universidad nuevas estrategias para favorecer la participación del estudiante en el proceso de enseñanza-aprendizaje otorgándole un papel activo en el aula. Este enfoque metodológico sirve de gran ayuda para atender la diversidad facilitando al alumnado diferentes modos de acceder al conocimiento desde la práctica, haciéndole partícipe y reflexivo y preparándole para su futuro profesional. En este trabajo se presenta el uso de diferentes metodologías activas en Educación Superior con la intención de mejorar la atención y participación del alumno en clase y favorecer un aprendizaje significativo centrado en los problemas de su futuro profesional. Para ello, se crearon algunas píldoras formativas y se incluyeron prácticas de aula utilizando Aprendizaje Basado en Problemas y el uso de gamificación. Evaluada la experiencia con un cuestionario ad hoc, los estudiantes mostraron un alto nivel de satisfacción y el rendimiento académico mejoró con respecto a los cursos anteriores.

Palabras Clave: educación superior, innovación docente, metodologías activas, atención a la diversidad, rendimiento académico.

1. INTRODUCCIÓN

1.1. Metodologías activas en Educación Superior

Desde el año 2003, cuando España se incorpora al Espacio Europeo de Educación Superior, es cada vez más frecuente la utilización de metodologías activas en el aula. Este nuevo enfoque conlleva convertir al estudiante en el protagonista de su proceso de aprendizaje participando de manera activa en el aula y aumentando su compromiso con la materia.

Las investigaciones ponen de manifiesto que, el uso de metodologías activas, permite al alumnado desarrollar habilidades como el pensamiento crítico y la creatividad, mejorar el rendimiento académico (Chen y Yang, 2019) y desarrollar la capacidad de reflexión y análisis (Guevara et al., 2021a; Zamora et al., 2020), favorece la atención a la diversidad y la inclusión en el aula (Olmo et al., 2020), puesto que facilita la experiencia de aprendizaje de los alumnos y les proporciona otros recursos para llegar hasta él. Además, los medios utilizados en el desarrollo de las metodologías activas, en muchos casos, están disponibles para el estudiante facilitándole recuperarlos si es preciso (Guevara et al., 2021ab).

1.2. Aprendizaje basado en problemas en Educación Superior

Una de las metodologías que presenta múltiples beneficios en su aplicación en el aula es el aprendizaje basado en problemas (ABP). Un método basado en el uso del planteamiento de problemas como punto de partida para la adquisición e integración de los nuevos conocimientos. Implica la resolución de problemas complejos y la toma de decisiones informadas a través de un proceso estructurado y colaborativo.

El método sirve para aplicar los conocimientos en situaciones reales y s favorece el pensamiento crítico y la resolución de problemas. Además, puede ser utilizado para favorecer la reflexión y favorece la inclusión puesto que se trabaja en equipos con personas con otras habilidades y conocimientos (Bermúdez, 2021).

1.3. Gamificación. Uso de Kahoot en Educación Superior.

La herramienta de gamificación Kahoot!, facilita la aplicación de los conocimientos adquiridos a través de un juego, que, a modo de preguntas plantea a los estudiantes contestar de modo acertado y rápido para irse posicionando en los mejores puestos de la clase. El aula así, se convierte en un concurso y el programa va creando un ranking con los ganadores. Kahoot! permite crear un ambiente lúdico en clase que permite a los estudiantes aplicar lo que conocen de un modo activo (Siddiqi et al., 2020). Las investigaciones le otorgan múltiples beneficios en los últimos años (Fuster-Guilló et al., 2019; Guzmán et al., 2018; Kalleney, 2020; Ramos y Botella, 2017), como la mejora de la comprensión (Sumanasekera et al., 2020) y la motivación (Castro et al., 2019; Signori et al., 2018), entre otros.

1.4. Píldoras formativas en Educación Superior.

Las píldoras formativas también son un recurso de utilidad en educación superior, y parecen mejorar el rendimiento académico del estudiante y ser un método eficaz para la acción tutorial (Muñoz et al., 2016). La creación de estos materiales audiovisuales posee la ventaja de ayudar al estudiante a recuperar la información en cualquier momento y cuantas veces necesite siendo así una buena medida de atención a la diversidad del aula

1.5. Objetivos del trabajo

Con la incorporación de las distintas metodologías activas en el aula, se pretendió mejorar la experiencia del estudiante favoreciendo su implicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje, atender de manera más eficaz la diversidad del aula, mejorar la motivación durante las clases, potenciar el trabajo en equipo y la resolución de problemas que pueden darse en el entorno profesional.

Los objetivos establecidos para este trabajo son:

- (1) Conocer, desde la perspectiva del estudiante, el efecto que produce la incorporación de metodologías activas en el aula en Educación Superior.
- (2) Conocer el nivel de satisfacción de los estudiantes implicados con las metodologías activas aplicadas: píldoras formativas, Aprendizaje Basado en Problemas y Kahoot.
- (3) Conocer si el uso de las distintas metodologías activas favorece la atención en clase, permite reforzar lo trabajado, mejora la motivación y si es considerado por los estudiantes un método útil en Educación Superior.
- (4) Estudiar si hay diferencias según el sexo en la consideración de las estrategias metodológicas.

2. METODOLOGÍA

El estudio tiene un diseño pre-experimental, con un grupo experimental y medidas post-test. Se evaluó el proyecto a través de la encuesta y se solicitó la participación en la investigación sin retribución ni repercusión sobre la calificación en la asignatura. Fue garantizado el anonimato y la confidencialidad de los datos sin poder conocer las encuestas por no estar identificadas. La muestra fueron estudiantes de tercer curso del Grado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte siendo un total

de 83 (16% mujeres y 84% varones). La edad media de los participantes fue de 20,76 (SD=1,206).

Se realizó un cuestionario ad-hoc para la recogida de datos y la participación fue voluntaria. Las preguntas del cuestionario se referían a la percepción del estudiante sobre los beneficios de la incorporación de las distintas metodologías activas en el aula preguntando también el sexo a los encuestados.

Las cinco primeras preguntas se referían a la incorporación de píldoras formativas en la plataforma, cuestionando a los estudiantes en qué grado el sistema había facilitado su comprensión de la materia, si había hecho aumentar el aprendizaje y la motivación y si lo consideraban una metodología útil, siendo las posibles respuestas a) poco, b) bastante y c) mucho.

Las siguientes preguntas se referían a los beneficios obtenidos con el uso de la gamificación (Kahoot!): si consideraban que mejora la atención en clase, si les ha servido para preparar la parte tipo test del examen, si consideran que mejora la motivación y si refuerza lo aprendido. Las opciones de respuesta para todas estas cuestiones eran: a) poco; b) bastante y c) mucho. A continuación, se cuestionó al alumnado sobre si el Aprendizaje Basado en Problemas les sirvió para mejorar la motivación por la materia, si consideraban que mejoró su capacidad de análisis y si ha favorecido unas mejores relaciones con los compañeros. Siendo también las posibles respuestas a) poco, b) bastante, y c) mucho. Las últimas preguntas hacían referencia a su satisfacción con los tres métodos utilizados: kahoot!, píldoras formativas y Aprendizaje Basado en Problemas, posibilitando responder a ellas en una escala de 0 (muy mala) a 4 (muy buena). El cuestionario también contaba con una parte para observaciones de tipo cualitativo en donde el alumnado podía reflejar otros aspectos de su interés.

3.RESULTADOS

Los resultados encontrados en este trabajo fueron positivos teniendo en cuenta los niveles elevados de satisfacción hallados en la valoración de las distintas metodologías incorporadas en el aula.

En cuanto a las píldoras formativas, el 78,6% consideró que las mismas facilitan *mucho* la comprensión de la materia y el 19% que la facilitaban *bastante*. El 75% opinó que las píldoras facilitan *mucho* el aprendizaje y *bastante* el 22,6%. Se

encontraron diferencias significativas ($p < 0,05$) según el sexo en la afirmación de que el método facilita la comprensión (92,3% mujeres y 77,1% hombres) y en sentido contrario en el caso de la motivación, valorando con *mucho* el 91,4% de los hombres frente al 61,5% de las mujeres.

El uso de kahoot como herramienta de gamificación fue valorado positivamente por los estudiantes de ambos sexos. Aún así, se encontraron diferencias significativas ($p < 0,05$) entre hombres y mujeres en la mejora de la atención en clase siendo el 91,7% de las mujeres las que opinaron que *mucho* frente al 78,9% de los hombres. También señalaron mayor motivación ($p < 0,05$) las mujeres (83,3%) que los hombres (43,7%).

La satisfacción con el uso de Kahoot en clase suele ser considerada como buena de modo más acusado por los chicos frente a las chicas (66,2% vs. 58,3%) o muy buena (19,9% vs. 0%) no existen diferencias significativas, aunque la valoran mejor los hombres que las mujeres.

En cuanto al aprendizaje basado en problemas, los estudiantes muestran *mucha o bastante* satisfacción con el método y aunque sin diferencias significativas, el 75% de ellas muestra muy buena la experiencia frente al 59,2% de los hombres.

En el estudio de la satisfacción con las tres metodologías utilizadas puede comprobarse en la tabla 1, comprobando que en general, los estudiantes se muestran satisfechos con la puesta en práctica de diferentes métodos en el aula para llegar al conocimiento.

Tabla 1.

Satisfacción con el uso de metodologías activas

Ítems	Opción de respuesta	hombre	mujer	Sig. (p valor)
Tu satisfacción con las píldoras formativas	Muy mala	0	0	,046
	Mala	2,8	0	
	Neutra (ni buena ni mala)	21,1	0	
	Buena	46,5	33,3	
	Muy buena	19,6	66,7	
	Muy mala	0	0	,013
	Mala	2,8	0	

Tu satisfacción con respecto al uso de Kahoot en clase es	Neutra (ni buena ni mala)	14,1	41,7	
	Buena	66,2	58,3	
	Muy buena	16,9	0	
Tu satisfacción con respecto al uso de una metodología de resolución de problemas es	Muy mala	0	0	
	Mala	1,4	0	
	Neutra (ni buena ni mala)	8,5	8,3	,525
	Buena	31	16,7	
	Muy buena	59,2	75	

En cuanto a la parte cualitativa, algunos estudiantes incluyeron observaciones personales en los cuestionarios, algunas de las ideas principales están resumidas a continuación:

“Hacer cosas distintas en clase, se agradece. Las clases son motivadoras y no son aburridas. Algunas preguntas del kahoot son muy difíciles, aunque hayas estado atento en clase. Algunos compañeros no colaboran cuando se trabaja en equipo, otros molestan, no me gusta trabajar en grupo. Me siento mejor en clase porque ahora conozco a algunos compañeros con los que no había hablado. Los problemas que se plantearon a veces eran muy difíciles porque algunos no hemos trabajado nunca. Las píldoras en la plataforma me han facilitado volver a escuchar algunas cosas de clase que no había entendido bien. No nos ponemos de acuerdo en el equipo y me canso. las píldoras, fenomenal para repasar para el examen, las puedes ver todo lo que quieras”.

En cuanto a la mejora del rendimiento académico, las calificaciones obtenidas en el curso académico en que se aplicaron las tres metodologías, fueron superiores a la obtenidas en los dos cursos anteriores. Así, el porcentaje de suspensos disminuye de un 34% a un 28% y la nota media de la asignatura pasó de un 6,87 a un 7,30.

4.DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El uso de metodologías activas en el aula de Educación Superior ofrece múltiples beneficios en el aula siendo valorado por los estudiantes como una buena forma de llegar al aprendizaje. La puesta en práctica de este proyecto ha supuesto una reflexión sobre la importancia de modificar las metodologías y hacer uso de

diferentes estrategias en el aula para favorecer la atención, la motivación y atender en definitiva la diversidad del grupo clase.

5.REFERENCIAS

- Bermúdez, J. (2021). El aprendizaje basado en problemas para mejorar el pensamiento crítico: revisión sistemática. *Innova Research Journal*, 6(2), 77-89. <https://doi.org/10.33890/innova.v6.n2.2021.168>
- Castro, M.J., López, M., Cao, M.J., Fernández-Castro, M., García, S., Frutos, M. & Jiménez, J.M. (2019). Impact of educational games on academic outcomes of students in the Degree in Nursing. *PloS One*, 14(7). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0220388>
- Chen, C.H. & Yang, Y.C. (2019). Revisiting the effects of project-based learning on students' academic achievement: A meta-analysis investigating moderators. *Educational Research Review*, 26, 71-81. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.11.001>
- Fuster-Guilló, A., Pertegal-Felices, M. L., Jimeno-Morenilla, A., Azorín-López, J., Rico-Soliveres, M. L. & Restrepo-Calle, F. (2019). Evaluating Impact on Motivation and Academic Performance of a Game-Based Learning Experience Using Kahoot. *Frontiers in Psychology*, 10, 2843. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02843>
- Guevara, R.M., Urchaga, J.D. & Moral-García, J.E. (2021a). El trabajo cooperativo en la enseñanza virtual superior. *Revista EDUCA UMCH*, 17, 33-48. <https://doi.org/10.35756/educaumch.202117.173>
- Guevara, R.M., Moral-García, J.E., González-Palomares, A., & López-García, S. (2021b). Innovación docente en Educación Superior. En O. Buzón y C. Romero. *Metodologías activas con TIC en la Educación del Siglo XXI*, Dykinson S.L.
- Guzmán, A., Mendoza, J., & Tavera, N. (2020). Kahoot!: un mecanismo de innovación para la educación universitaria. En R. Roig-Vila. *El compromiso académico y social a través de la investigación e innovación educativas en la Enseñanza Superior* (pp. 633-640). Octaedro.
- Kalleney, N. K. (2020). Advantages of Kahoot! Game-based Formative Assessments along with Methods of Its Use and Application during the COVID-19 Pandemic in Various Live Learning Sessions. *Journal of Microscopy and Ultrastructure*, 8(4), 175-185.
- Muñoz-Cantero, J. M., Espiñeira-Bellón, E. M., & Rebollo-Quintela, N. (2016). Las píldoras formativas: diseño y desarrollo de un modelo de evaluación en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista de investigación en educación*, 2(14), 156-169.

- Olmo Fernández, M. J. A. del, Villalba, M. J. S., & Olivencia, J. J. L. (2020). Metodologías activas e innovadoras en la promoción de competencias interculturales e inclusivas en el escenario universitario. *European Scientific Journal, ESJ*, 16(41), 6. <https://doi.org/10.19044/esj.2020.v16n41p6>
- Ramos, S., & Botella, A. (2017). Innovación y Didáctica Musical para la docencia del siglo XXI en Educación Superior. *DEDiCA. Revista de Educação e Humanidades (DREH)*, 12, 155-169. <http://revistaseug.ugr.es/index.php/dedica/article/view/6787/5905>
- Siddiqi, H. S., Rehman, R., Syed, F. F., Martins, R. S., Ibrahim, M. T. & Alam, F. (2020). Peer-Assisted Learning (PAL): An innovation aimed at engaged learning for undergraduate medical students. *JPMA. The Journal of the Pakistan Medical Association*, 70(11), 1996-2000.
- Signori, G. G., Guimaraes, J. C. F. De Severo, E. A., & Rotta, C. (2018). Gamification as an innovative method in the processes of learning in higher education institutions. *International Journal of Innovation and Learning*, 24(2), 115. <https://doi.org/10.1504/ijil.2018.094066>
- Sumanasekera, W., Turner, C., Ly, K., Hoang, P., Jent, T. & Sumanasekera, T. (2020). Evaluation of multi ple active learning strategies in a pharmacology course. *Currents in Pharmacy Teaching & Learning*, 12(1), 88-94. <https://doi.org/10.1016/j.cptl.2019.10.016>
- Zamora-Menéndez, Á., Gil Flores, J. & de Besa Gutiérrez, M.R. (2020). Enfoques de aprendizaje, perspectiva temporal y persistencia en estudiantes universitarios. *Educación XXI*, 23(2), 17-39. <https://doi.org/10.5944/educXXI.25552>

EDUCACIÓN CIUDADANA EN PRIMERA INFANCIA: ELEMENTOS PARA SU EJERCICIO A TRAVÉS DE LA PARTICIPACIÓN SOCIAL DE LA NIÑEZ EN CHILE

Catalina Paz Castillo Alegría

Universidad Alberto Hurtado/ Universidad de Barcelona

1. RESUMEN

La presente investigación pretende aportar elementos para desarrollar la ciudadanía de la primera infancia, desde el ejercicio de esta en el espacio educativo en territorio chileno. Sustentada en un paradigma sociocrítico, responde una metodología cualitativa y participativa orientada al cambio y la transformación. Por medio de técnicas como el análisis documental, entrevistas, grupos de discusión y talleres participativos aplicadas a las y los informantes (niños, niñas, equipos educativos, familias), se espera caracterizar las oportunidades otorgadas por la Ley 20911: Plan de Formación Ciudadana y por la política de educación parvularia chilena para que niños y niñas ejerzan su ciudadanía, para finalmente co-diseñar junto a la comunidad una propuesta socioeducativa innovadora que incluya la ciudadanía de la infancia. Palabras claves: Ciudadanía infantil, educación inicial, participación, niñez.

2. DESARROLLO DEL TEMA

2.1. Planteamiento y Justificación

En Chile, la educación inicial o educación parvularia (0- 6 años) ha incorporado en su discurso y en la política educativa la potenciación de la ciudadanía en primera infancia, sin embargo, existe bajo aterrizaje a la realidad y bastante debate sobre cómo concretar la ciudadanía mediante la participación social de niños y niñas en materias que le afecten. (Adlerstein et al., 2018). La educación ciudadana se materializa esencialmente a través de la Ley 20.911 promulgada el 2016, mediante el Plan de Formación Ciudadana que cada escuela y liceo debe formular, desde la educación parvularia hasta educación media (secundaria). Por otro lado, el 2018 se actualizan las Bases Curriculares de la Educación Parvularia, principal referente curricular de este nivel. En dicha actualización, se incluye el Núcleo de Aprendizaje “Convivencia y Ciudadanía” y parte de sus fundamentos y principios centrales pasan por relevar el enfoque de derechos y la posición de niños y niñas como sujetos de derechos.

Pese a estos avances en la política educativa, la vida cotidiana de la primera infancia se ve bastante limitada en cuanto al ejercicio de su ciudadanía. Por otro lado, el ejercicio de la ciudadanía se ve afectado por una concepción de niño y niña como ciudadanos en formación o “preciudadanos”, sobre la cual educadoras y educadores generan “espacios de participación” para la niñez, bajo supuestos adultos y lógicas proteccionistas.

La pertinencia de este estudio se vincula con la necesidad de materializar lo declarado en las políticas públicas de educación inicial, ampliando las posibilidades de “aprender ciudadanía” por medio exclusivamente de experiencias de aprendizaje a “ejercer la ciudadanía” en la vida cotidiana, a través del lugar y el rol que tiene la niñez en la sociedad, en las relaciones y encuentros sociales con otros, en la participación y en la toma de decisiones dentro y fuera del espacio educativo. El estudio se sitúa desde un paradigma posthumanista, comprendiendo a la ciudadanía como “vivida”, es decir como una práctica social que se construye en la interacción y en el encuentro cotidiano con otros. (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, 2021).

La ley 20.911: Plan de Formación Ciudadana entrega orientaciones y recomendaciones bastantes amplias, quedando en manos de los centros educativos precisarlas. Entonces resulta muy relevante preguntarse qué está entendiendo la comunidad educativa por educación ciudadana y ciudadanía infantil, desde qué lugar la están abordando y cuáles son aquellos imaginarios y representaciones de “niño/a ciudadana” de todos los agentes que participan.

La educación inicial no constituye solamente un espacio de aprendizaje académico y cognitivo, sino también es un espacio esencialmente social, de encuentro con otros, con el espacio y el entorno. Pensar la ciudadanía infantil en una lógica emancipadora, implica una nueva mirada sobre la infancia, desde la agencia y la capacidad, donde la niñez interactúa y co-construye “comunidad” en un trabajo articulado con el territorio y los distintos agentes educativos.

2.2. Objetivos de la Investigación

1. Caracterizar qué oportunidades de ejercer la ciudadanía promueve el Plan de Formación Ciudadana en los Niveles de Transición.

1.1 Analizar las concepciones sobre educación ciudadana contenidas en el Plan de Formación Ciudadana, a la luz de conceptualizaciones actuales de ciudadanía infantil.

1.2 Revisar las oportunidades y estrategias de concreción de la ciudadanía en los Niveles de Transición otorgadas por los marcos legales de formación ciudadana.

1.3 Identificar el conocimiento sobre el Plan de Formación Ciudadana que tienen los equipos educativos de los Niveles de Transición.

1.4 Indagar en las oportunidades de participación de niños y niñas otorgadas por Plan de Formación Ciudadana y su materialización en los Niveles de Transición al interior de las escuelas.

2. Describir el estado de aplicación del Plan de Formación Ciudadana en los Niveles de Transición de escuelas de la Región Metropolitana, Santiago de Chile.

2.1 Conceptualizar las representaciones que los agentes de la comunidad educativa (familia, educadoras-es, equipos directivos, niños y niñas) tienen de la infancia, de su ciudadanía y sus formas de participación.

2.2 Analizar las estrategias y prácticas cotidianas que promuevan el ejercicio de la ciudadanía y la participación de los niños y niñas de los Niveles de Transición.

2.3 Identificar las oportunidades, retos, obstáculos y necesidades que se asocian a la ciudadanía de la infancia dentro del espacio educativo.

2.4 Comprender el tipo de participación de niños y niñas de los Niveles de Transición dentro del contexto escolar.

3. Co-diseñar junto a la comunidad educativa una propuesta socioeducativa que facilite innovaciones dentro del Plan de Formación Ciudadana en los Niveles de Transición.

3.1 Establecer líneas de acción y estrategias de trabajo colaborativo para levantar propuestas de diferentes integrantes de la comunidad educativa sobre ciudadanía infantil, especialmente de los niños y de las niñas.

3.2 Elaborar innovaciones y llevar a cabo iniciativas con los niños y niñas a través de metodologías activas para generar oportunidades participativas en la construcción de una propuesta ciudadana.

3.3 Validar junto a la comunidad educativa la propuesta socioeducativa, ajustando según sea necesario, para luego difundirla en las instituciones educativas y al Departamento de Educación de la comuna.

2.3. Marco teórico

2.3.1. *Concepto de Ciudadanía*

Los derechos de la infancia ya no están en discusión, más bien son de alto consenso, sin embargo, aún no está claro el alcance y la manera de poder ejercer aquellos derechos (Gaitán, 2018) y estos son de baja intensidad (Pavez, 2012).

Los derechos más controvertidos y debatidos son los de participación. La participación de las personas en el espacio público, político y social se vincula directamente con el concepto de ciudadanía (Gaitán, 2018). Por ello, para poder analizar el rol que tiene la niñez en la sociedad y su definición como “sujetos de derechos”, es necesario revisar qué se está entendiendo por ciudadanía, pues es un concepto que ha estado sujeto a disputas y tensiones.

Uno de los principales puntos de discrepancia refiere a la relación entre el individuo y el Estado. Por un lado, se entiende la ciudadanía como pertenencia a un “Estado nacional que reconoce, tipifica, ordena y sanciona el ejercicio de los derechos y deberes de las personas, y que dicta criterios de pertenencia y membresía”. (Ramis y Rodríguez, 2018, p.37). Según los autores, esta relación individuo- Estado podría llegar a reducir el concepto de ciudadanía a lo que el Estado dicta y mandata, excluyendo por ejemplo a extranjeros versus nacionales. Así, algunos colectivos de personas han vivido su ciudadanía en estado de latencia, limitando su ejercicio de derechos y deberes, como las mujeres que por siglos no fueron ciudadanas de pleno derecho, excluidas del sufragio y, como a aquellos ciudadanos pasivos: niños-niñas, jóvenes, adultos mayores, enfermos, dependientes y presidarios. Todos estos grupos son interpretados y representados, se habla por ellos, pero no intervienen directamente en el espacio público. Entonces, si se entiende que la ciudadanía supera la membresía de un Estado, se debería entender como una “práctica social” (MacIntyre, 1984, citado en Ramis y Rodríguez, 2018, p.39), en hábitos ciudadanos, entendidos como capacidad de agencia.

El concepto clásico de ciudadanía viene de Marshall (1997), quien la reconoce como el “status que se otorga a los miembros de pleno derecho de una comunidad.” (p.312). El autor considera que la condición de ciudadanía está compuesta por tres elementos: el civil (derechos necesarios para la libertad individual); el político (derecho a participar en el ejercicio del poder político); y el social (derecho a participar en la herencia social y vivir la vida de un ser civilizado).

El derecho público “no reconoce al niño como ciudadano, porque la participación es ejercicio de la libertad y se considera, por principio, que el menor de edad carece de madurez suficiente para acceder a su disfrute” (Contró, 2008, citado en Gaitán, 2018, p.20)

Del Río (2022), recoge tres paradigmas de la ciudadanía:

Paradigma Moderno y la ciudadanía imposible: Señala que la ciudadanía corresponde a un estatus político que solo puede ser adquirido con la edad y madurez, enfatizando en los derechos individuales (Marsh, Arnseth & Kumpulainen, 2018). (...) Bajo este paradigma, Redón (2019) señala que al dejar de lado lo social, se asume que el ser o no ciudadano y ciudadana estaría dado por la facultad de ejercer el voto, considerando, por tanto, que las infancias no entrarían en esta categoría, es decir, que se tratarían de “pre-ciudadanos” (Bath & Karlsson, 2016) (p.9)

Paradigma Posmoderno y ciudadanía comunitarista, apunta a un concepto que tiene como objetivo un empoderamiento cívico, es decir que niños y niñas son ciudadanas en formación, donde van adquiriendo sus derechos de manera progresiva a medida que van creciendo (James, 2011; Adlerstein & Bralic, 2021).

Paradigma Posthumanista y ciudadanía vivida, entiende la ciudadanía como una práctica social que se construye con otro en un encuentro cotidiano en pos de un bien común (PNUD, 2021). Por tanto, niños y niñas son considerados ciudadanos del presente. (Xu, 2020). (Del Río, 2022, p.10)

En la misma línea de este último paradigma, se comprende que el ciudadano/a es con otros en la comunidad política (escuela, localidad, país), a través de prácticas políticas concretas. (Ramis & Rodríguez, 2018).

2.3.2. *Educación Ciudadana*

Tomando las palabras de Redón (2019), el proceso educativo y todo lo que este implica (currículum, contenidos, recursos didácticos, libros de textos, las/los educadores de párvulos, los profesores y profesoras) tiene valores, intereses, cosmovisiones e ideologías, producto de la interpretación que hacemos del mundo y de los significados que le damos. Esto supone asumir que nada es neutro y que siempre estará construida desde un contexto social, ético-político que es interpretativo. La educación formal, debe hacerse cargo de esta condición educativa,

que, explícita o implícitamente, contiene una idea de sujeto y sociedad que desea perpetuar. En esta condición sustantiva del proceso educativo, emerge la formación para la ciudadanía, asumiendo que todo proceso educativo es un hecho político. (Redón, 2019, p. 2). Para esto, se requiere que las y los docentes hagan de las aulas una especie de laboratorios de ciudadanía, enmarcadas en un contexto educativo transformador y crítico (Martínez et al., 2017 citado en Lara- Salcedo y Suárez-Rivero, 2021).

En este sentido las pedagogías críticas pueden resultar un aporte en la construcción de ciudadanía dentro la educación institucionalizada, con la mirada de la formación emancipadora. Lara Lara- Salcedo y Suárez-Rivero (2021) manifiestan la necesidad de incorporar una perspectiva feminista y decolonial en la construcción de ciudadanía, a través de la formación del pensamiento crítico que camine hacia una práctica solidaria y participativa en la que se garanticen y ejerzan los derechos de las y los niños.

La formación ciudadana va más allá del abordaje conceptual, de “informar” y de desarrollar habilidades críticas sin contexto, debe llevar al ejercicio de elecciones, decisiones y prácticas, bajo procesos dialógicos que deben dejar de ser mediados por lo que los adultos piensan que es la vida política, sino desde las necesidades políticas de la niñez, derribando el adultocentrismo bajo nuevas formas de ciudadanía. (Ramis y Rodríguez, 2018).

En el año 2016 la UNESCO en la edición de Educación para la ciudadanía mundial, plantea que además de integrar dentro del currículum un plan de estudios sobre educación ciudadana, esta debe desarrollarse de manera transversal. (Muñoz y Molina, 2022). Así mismo, el Sistema de las Naciones Unidas aborda la educación ciudadana a partir de la Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS).

El Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo en Chile (PNUD-Chile) y la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/ UNESCO Santiago), el año 2021 presentan el informe “12 Claves para fortalecer la educación ciudadana en Chile”. Su publicación se da en medio de un momento social y político trascendental en el país: el proceso constituyente. En este contexto, surge la necesidad de pensar en la educación ciudadana como impulsora de una democracia sólida e inclusiva, a través de la enseñanza de valores, actitudes y comportamientos que fomenten la paz, la convivencia y la cohesión social. (PNUD, 2021)

2.3. Diseño Metodológico

La investigación es de carácter cualitativo y se enmarca en el paradigma sociocrítico, pues la finalidad última es contribuir a la transformación social de las prácticas educativas sensibilizando a todos los implicados en las mismas (Bisquerra, 2009, p.75). Presenta un enfoque participativo y transformacional, el cual permitirá indagar el fenómeno planteado a partir del punto de vista de los actores y de los significados que éstos atribuyen a sus prácticas y comportamientos.

La investigación se encuentra en una etapa incipiente, enmarcada en una Tesis Doctoral que se desarrollará en tres colegios de la Comuna de Santiago, de la Región Metropolitana de Chile. En cada centro educativo se aplicarán instrumentos de recolección de datos con niños y niñas entre 4 y 6 años, cuerpo directivo, equipos pedagógicos de los Niveles de Transición y familias. Para toda técnica de recolección de información se debe contar con consentimientos/asentimientos informados.

El estudio incluye el punto de vista de los niños y las niñas en el diseño muestral, bajo la mirada de la niñez como sujetos del presente, activos y críticos, incorporándolos dentro de la investigación, en coherencia con las líneas del proyecto, promoviendo así la agencia de la niñez, una mayor corresponsabilidad de la participación de las infancias y la construcción de una ciudadanía activa. (Esteban et.al., 2021)

Por último, se sustenta bajo códigos éticos y de género, pasando por procedimientos exhaustivos de la Comisión de Bioética de la Universidad de Barcelona (CBUB), quien evalúa los proyectos de investigación. Por otro lado, el presente proyecto se sustentará bajo los criterios de Protocolos de Género, tanto chilenos como de la Universidad de Barcelona. Cabe destacar que las reflexiones y opiniones de la niñez deben ser un elemento continuo y transversal dentro de la investigación, buscando espacios colaborativos, intergeneracionales y compartidos.

3. REFERENCIAS

- Adlerstein, C., Manns, P., & González, A. (2018). *Pedagogías para Habitar el Jardín Infantil (2°)*. Santiago, Chile: Ediciones UC.
- Bisquerra, R. (2009). *Metodología de la Investigación Educativa*. Madrid: La Muralla.

Del Río (2022). Concreción Curricular de la Formación Ciudadana en Educación Parvularia: Tensiones y Recomendaciones desde un jardín infantil en Renca. [tesis de Magíster, Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile]. Repositorio UC. <https://doi.org/10.7764/tesisUC/EDU/64670>, <https://repositorio.uc.cl/handle/11534/64670>

Esteban, M., Crespo, F., Novella, A. M., Sabariego, M. (2021): Aportes reflexivos para la investigación con las infancias. Corresponsabilidad en el avance de su participación, *Sociedad e Infancias* (5, número especial, pp. 21-33).

Gaitán, L. (2018). Los derechos humanos de los niños: ciudadanía más allá de las "3Ps". *Sociedad e Infancias* (2, pp. 17-37). <https://doi.org/10.5209/SOCI.59491>

Lara-Salcedo, L. & Suarez-Rivero, N. (2021). Formación ciudadana en la infancia: reflexiones desde la revisión teórica. *Magis, Revista Internacional De Investigación En Educación*, (14, pp.1–24). <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m14.fcir>

Marshall, T. H. (1997). Ciudadanía y Clase social. *REIS*, (núm. 79, pp. 298-344).

Ministerio de Educación de Chile (2016, 03 de marzo). Ley N° 20.911. Crea el Plan de Formación Ciudadana para los establecimientos educacionales reconocidos por el estado. Santiago, Chile. <https://bcn.cl/2f702>

Muñoz Griffith, V. & Molina Martínez, R. (2022). Citizen Training and Initial Education: Case Study in Chile. *HUMAN REVIEW. International Humanities Review / Revista Internacional De Humanidades*, (13(1), pp. 1–9). <https://doi.org/10.37467/revhuman.v11.4007>

Pavez, I. 2012. Sociología de la infancia y derechos. Las niñas y los niños como actores sociales. *Señales*, (N°10, pp. 40 – 57).

Programa de la Naciones Unidas para el Desarrollo (2021). 12 claves para fortalecer la educación ciudadana en Chile. Santiago, Chile.

Ramis, A. y Rodríguez, C. (2018). Educación y Democracia: Formación Ciudadana para la Escuela de Hoy. San Salvador: Instituto Nacional de Formación Docente, 2018.

Redón, S. (2019). Ciudadanía y Educación Parvularia: niños y niñas Sujetos de Derecho. Centro de investigación educación inclusiva.

ACERCAMIENTO A LA REALIDAD DE LA TRATA Y ESCLAVITUD SEXUAL A TRAVÉS DEL CUENTO DE BORA: APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO EN LA INFANCIA

Miriam Araujo Hernández

Universidad de Huelva

Proyecto de Realidades Ocultas en APERFOSA, Córdoba

1. TRATA Y ESCLAVITUD SEXUAL

1.1. Trata de Seres Humanos

La trata de seres humanos es considerada la esclavitud del siglo XXI. En un grave delito que atenta contra los derechos humanos, convirtiendo a las personas en mercancía.

Es un problema de actual, es uno de los hechos delictivos más lucrativos del mundo, acompañado de tráfico de drogas y armas.

El Protocolo de Palermo, elaborado en la Convención de las Naciones Unidas contra la Delincuencia Organizada Transnacional en diciembre del año 2000 (Naciones Unidas, 2020), la define como:

"Reclutamiento, transporte, embarque o recepción de personas, por medio de amenaza, uso de la fuerza, coacción, fraude, engaño, abuso de poder o de situaciones de vulnerabilidad, o mediando pago o beneficio económico en la obtención del consentimiento de una persona para que ceda el control sobre otra con el propósito de su explotación. La explotación incluye, como mínimo, la derivada de la prostitución y de otras formas de explotación sexual, trabajos o servicios forzados, esclavitud o prácticas similares, servidumbre y extracción de órganos".

Esta definición establece tres elementos fundamentales para que exista la trata de seres humanos, **la acción** hace referencia a las formas de captación, transporte y recepción de las víctimas, mientras que, **los medios empleados** aluden a las formas por las cuales se ha procedido a la captación, pudiendo ser por fuerza, amenaza, engaño, abuso de poder, pago, remuneración o aprovechamiento del estado de vulnerabilidad y **la finalidad** que hace referencia al propósito de la explotación,

existiendo múltiples fines como el trabajo forzoso, la mendicidad, extracción de órganos y la explotación sexual.

Este hecho está penado por la ley, siendo contemplado por el código Penal español en el artículo 177bis (1995), como un delito específico. Se contempla de manera específica que:

“Será castigado con la pena de cinco a ocho años de prisión como reo de trata de seres humanos el que, sea en territorio español, sea desde España, en tránsito o con destino a ella, empleando violencia, intimidación o engaño, o abusando de una situación de superioridad o de necesidad o de vulnerabilidad de la víctima nacional o extranjera, o mediante la entrega o recepción de pagos o beneficios para lograr el consentimiento de la persona que poseyera el control sobre la víctima, la captare, transportare, trasladare, acogiere, o recibiere, incluido el intercambio o transferencia de control sobre esas personas”

1.2 Explotación Sexual

Este delito atenta con los derechos fundamentales registrados en la carta de los derechos humanos. Atenta el derecho a la vida, a la integridad física y moral, a la libertad física y sexual, a la salud, a la intimidad y a la dignidad.

Aunque es un delito complejo de identificar y de magnitudes incalculables, posee características muy concretas que permiten identificarlo como uno de los delitos más importantes a los que enfrentarnos en este siglo. Algunas de estas características son:

1. Tienen un claro componente de género. La mayoría de las víctimas son mujeres y niñas, aprovechando la feminización de la pobreza, la analfabetización femenina y la vulnerabilidad social por el machismo instaurado.
2. Constituye una violación de los derechos humanos, vulnerando los derechos fundamentales que son la igualdad, la libertad y la dignidad de las personas.
3. Es considerada una de las formas más crueles y agresivas de ejercer violencia hacia las mujeres. Aprovecha todas las discriminaciones que las mujeres sufren en la actualidad (brecha salarial, sesgo de género, discriminación, abuso de poder, segregación laboral, etc.) para someterla a un único destino, la explotación sexual.

La explotación sexual tiene cifras alarmantes, según la Oficina de Naciones Unidas contra la Droga y el Delito (UNODC por sus siglas en inglés), entre 2003 y 2016 ha

habido hasta 225.000 víctimas de trata, siendo tres cuartas partes de total para fines de explotación sexuales. La mayor parte de las víctimas son mujeres adultas de muy corta edad (49%), seguidas de las niñas, que representan un 23% (Agencia Europea Press).

De manera específica, en España se registran cifras alarmantes. Tradicionalmente España ha sido un lugar de tránsito y destino para las víctimas de trata de seres humanos, convirtiéndose en la actividad criminal más rentable de nuestro país. Según cifras recogidas entre 2017 y 2021, el 61% de las víctimas de trata era para fines de explotación sexual.

Además, otro dato alarmante que pone esta situación en un lugar de máxima urgencia, es el peligroso descenso de la edad media de las víctimas, siendo la edad entre los 18 y los 33 años la franja de edad más representativa.

España es considerado como uno de los principales países del mundo para el llamado “turismo sexual”, debido a la facilidad, accesibilidad y libertad para acceder a víctimas de explotación sexual.

Actualmente las mafias, están usando nuevas formas de captación, aprovechando la vulnerabilidad de las mujeres y niñas en la sociedad actual y de las nuevas tecnologías. Las nuevas formas de abuso sexual a través de internet: el grooming, el revenge porn, el sex phishing, camfecting o la ciberextorsión, son algunas de las estrategias a las que se están sumando las mafias de explotación sexual para captar a las mujeres y niñas, y someterlas a la esclavitud sexual.

Acercar la realidad de la trata y explotación sexual a los jóvenes es una necesidad cada vez más real, puesto que solo con la prevención, concienciación y sensibilización podremos crear una sociedad más igualitaria, respetuosa y difícil de ser y caer en las garras de las mafias sexuales.

La forma en la que acercar esta realidad debe ser cercana, adaptada al lenguaje, forma y necesidades de la población diana, las chicas y chicos jóvenes.

2. EL CUENTO COMO APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

2.1 Aprendizaje significativo

Esta forma de aprendizaje permite que el alumno comprenda, retenga e integre información al largo plazo relacionándola con conocimiento o formas de aprendizaje que posee previamente.

El aprendizaje significativo les permite usar estructuras cerebrales ya creadas con anterioridad para asumir un conocimiento nuevo, y les permite profundizar en la comprensión y maduración de los aprendido.

El psicólogo Jean Piaget (1981), fue el precursor de esta teoría que se basa en la acomodación y asimilación de lo que nos rodea, permitiendo que la información nueva se integra de manera coherente con los conocimientos que ya posee el alumnado.

El aprendizaje significativo (Miranda-Núñez, 2022) permite que el conocimiento nuevo se relaciona con conocimientos previos y ya integrados en las estructuras cognitiva de la persona.

El alumnado es capaz de aplicar lo aprendido en nuevas situaciones, lo vuelve un aprendizaje más útil y práctico, además de ser mucho más efectivo y duradero que el aprendizaje tradicional o memorístico.

El aprendizaje significativo es uno de los aprendizajes más efectivos ya que generan una motivación, sobrevenida por la aplicabilidad en la vida real y en lo que le rodea, que lo hace más atractivo (Palmero, 2006).

El lenguaje significativo puede hacer uso de múltiples estrategias y formas pedagógicas que fomenten esta forma de aprender. La forma expositiva en la que se presente este tipo de aprendizaje puede favorecer esta nueva forma de pensamiento.

El cuento es una de estas formas (Serrano, 2012), y la exposición de la información de forma narrada, a través de historias reales ayudan a que su significado esté cercano a la vida y conocimiento real del estudiante.

2.2 Cuento

El cuento es una narración poco extensa, que relata una historia basada en sucesos reales o ficticios (Seron, 2010). Habitualmente las historias son protagonizadas por un número reducido de personajes y poseen argumentos sencillos de entender y que hacen accesible la historia para el lector.

Según Ana Pelegrín (1982), el cuento posee un valor inmensamente amplio, ya que a través de este todo lo que el niño conoce cobra movimiento y actúa de formas que le sea identificable con su realidad ya aprendida.

Es un recurso muy utilizado en la enseñanza, ya que impulsa el aprendizaje, refuerza conceptos ya aprendidos, y sobre todo acerca a los niños y adolescentes a realidades difíciles de abordar a través de otros métodos.

El cuento es una magnífica herramienta para trabajar conceptos complejos, y traer a una esfera de los “tangible” aquello que es abstracto y complejo (Alberto, 2022). Trabajar con historias ficticias, con personajes entendibles, con alegorías de la realidad hace sencillo el trabajo con temáticas tan complejas como es la trata y esclavitud sexual.

Por este motivo, se planteó trabajar la historia de miles de mujeres que han sido tratadas y explotadas sexualmente a través del cuento de Bora. Hablar de un tema tan complejo como es la trata y esclavitud sexual, los riesgos y peligros a los que nos enfrentamos y los recursos que poseemos para eliminar esta forma de violencia hacia la mujer a través del cuento, facilitó el acercamiento a cientos de niños y jóvenes.

3. BORA, ACERCAMIENTO A LA REALIDAD

La historia de Bora es un cuento realizado por mujeres Supervivientes de trata y el equipo multidisciplinar del programa integral dirigido a víctimas de trata con fines de explotación sexual que realiza la asociación APERFOSA (Figura 1).

Basado en la reconstrucción de sus propios relatos, presenta múltiples enfoques, primero como herramienta terapéutica de autoidentificación como víctima, de información, respecto a todo el proceso de la trata y a los actores que intervienen en dicho proceso, de sensibilización y prevención, con el fin de conseguir tolerancia cero a esta manifestación tan cruel y excelsa de la violencia de género.

Con la lectura de la historia de Bora, podremos conocer el proceso de la trata con fines de explotación sexual hasta llegar a la victimización, los actores que intervienen en el mismo, creando espacios de reflexión sobre los aspectos que se esconden detrás de este proceso profundizando en las desigualdades de sexo y género, en la feminización de la pobreza y la suma de todo tipo de violencia hacia la mujer que confluyen en el fenómeno de la trata constituyendo una flagrante violación de los derechos humanos que es urgente denunciar, entendemos que la sensibilización, formación y educación constituyen la única herramienta para frenar el crecimiento del fenómeno de la trata y la explotación sexual.

Al final del cuento se manifiesta el desenlace de cada una de ellas, siendo “rescatadas” por el equipo de las situaciones en las que se encontraban, abriendo la puerta de la esperanza a un nuevo proyecto de vida en el que poder volver a empezar de nuevo, luchando y persiguiendo sus propios sueños e ilusiones.

A través de este cuento, muchas mujeres han podido verse reflejadas, autoidentificándose como víctimas, ya que para muchas de ellas es complicado reconocerse como tal. Además, este cuento sirve como herramienta para sensibilizar en diferentes edades acerca de lo que supone la realidad de la trata de personas, una realidad actual que sigue persiguiendo a miles de mujeres.

4. REFERENCIAS

Alberto González, M. A. (2022). Revisión teórica sobre los cuentos como elementos socializadores en Educación Infantil.

Bases de datos y gráficas de la Agencia Europa Press, disponible en: <https://www.epdata.es/datos/trata-personas-mundo-datos-graficos/427>

Código penal. Ley Orgánica 10/1995, Artículo 177 bis. 23 de noviembre 1995.

Convención de las Naciones Unidas contra la delincuencia organizada transnacional, Protocolo de Palermo, Viena, diciembre de 2000, disponible en: <https://www.unodc.org/documents/treaties/UNTOC/Publications/TOC%20Convention/TOCebook-s.pdf>

Delegación de Gobierno contra la violencia de Género. Trata de mujeres y niñas con fines de explotación sexual, disponible en: <https://violenciagenero.igualdad.gob.es/otrasFormas/trata/home.htm>

Gobierno de España. Ministerio del interior. Trata y explotación de seres humanos en España. Balance estadístico 2017-2021, disponible en

<https://www.interior.gob.es/opencms/pdf/prensa/balances-e-informes/2021/Balance-Ministerio-TSH-2017-2021.pdf>

Ministerio de Asuntos Exteriores. Oficina de Naciones Unidas contra la Droga y el Delito, disponible en: <https://www.unodc.org/toc/es/crimes/human-trafficking.html>

Miranda-Núñez, Y. R. (2022). Aprendizaje significativo desde la praxis educativa constructivista. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 7(13), 72-84.

Palmero, M. L. R. (2006). La teoría del aprendizaje significativo y el lenguaje. *Série-Estudos-Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB*.

Pelegrín, A. (1982). *La aventura de oír, cuentos y memorias de tradición oral*. Madrid: Cincel.

Piaget, J. (1981). La teoría de Piaget. *Infancia y aprendizaje*, 4(sup2), 13-54.

Serrano, A.I. (2012). El cuento y su importancia. *Revista digital para profesionales de la enseñanza*, 20, 1-6.

Seron, C. F. (2010). El cuento como recurso didáctico. *Innovación y experiencias educativas*, 26, 1-9.

EL FENÓMENO DEL SEXTING EN LA POBLACIÓN ESTUDIANTIL. UN ESTUDIO DE LA PRODUCCIÓN CIENTÍFICA SOBRE LA TEMÁTICA EN EL PERIODO DE 2018-2023

Manuel de-Besa Gutiérrez

Universidad de Cádiz

1. INTRODUCCIÓN

El uso de las redes sociales como medio de comunicación se ha extendido entre la población adolecente convirtiéndose en una parte importante en su día a día (Smith et al., 2016). Sin embargo, el uso de las redes sociales puede ocasionar desafíos en la sociedad a los que prestar especial atención y atender (Englander & McCoy, 2017), sobre todo en edades tempranas y adolescentes. En este sentido, el uso de redes sociales como espacio para la comunicación online se ha asociado con el intercambio de mensajes con contenido erótico y sexual (Sweeny & Slack, 2017).

En este escenario, aparece el concepto de sexting, que hace referencia al hecho de enviar, recibir o reenviar contenidos erótico-sexual a través de formatos de texto, imagen o video a otra persona (Barrense-Dias et al., 2019). Asimismo, la persona que participa en esa interacción puede ejercer un rol activo, que envía o reenvía, o pasivo, que simplemente recibe este tipo de contenidos (Barrense-Dias et al., 2017).

La situación en el contexto español alarma sobre la presencia de este fenómeno entre los adolescentes. Según el informe “Impacto de la tecnología en la adolescencia. Relaciones, riesgos y oportunidades” realizado por Andrade et al. (2021) para Unicef España, el 42% de adolescentes de una muestra formada por 50.000 estudiante de secundaria de toda España habían confirmado que habían recibido mensajes con contenidos sexuales o erótico a través de las redes sociales. Incluso, un 26,8 % de los estudiantes confirmaron haber recibido contenidos como fotos o videos sexuales de alguno de sus contactos. Lo más preocupante viene cuando les preguntan si se han visto presionados a la hora de enviar contenidos suyos de índole sexual o erótico, afirmando un 11,4%.

Por lo tanto, la normalización de este fenómeno en la sociedad, y sobre todo en menores de edad ha atraído la atención de investigadores, familias, docentes, instituciones educativas y medios de comunicación (Anastassiou, 2017 ; Gewirtz-Meydan et al., 2018). Esta relevancia sobre el sexting viene marcada sobre todo por

los aspectos negativos que pueden generar como consecuencia y que pueden impactar sobre el bienestar de los menores. En este sentido, los menores pueden sentirse presionados a compartir contenidos de índole sexual por su pareja o compañeros o experimentar que comparten contenidos sexuales sin su consentimiento (Klettke et al., 2014; Olivari y Confalonieri, 2017).

Estudios previos han identificado una serie de consecuencias entre las que se encuentran el impacto negativo en la salud física y psicológica de los participantes así como desencadenar síntomas de depresión e incluso pensamientos suicidas (Strasburger et al., 2012 ; Jasso Medrano et al., 2018). De cara a evitar situaciones que impacten de manera negativa en los menores, Gregg et al. (2018) detallan una serie de cuestiones que implican tanto a las instituciones escolares como a las familias. En este sentido, destacan que es importante que desde las instituciones escolares se desarrollen estrategias para formar y fomentar el uso seguro de las redes sociales entre los menores, así como crear culturas tecnológicamente seguras. Asimismo, destacan la importancia de formar a los padres y madres para que puedan estar presentes y hablarles a sus hijos e hijas sobre el uso seguro y responsable de las redes sociales.

Una vez realizada una breve introducción sobre el concepto de sexting, sus consecuencias en los menores y las implicaciones educativas, se puede concluir que se trata de una temática relevante por el impacto que tiene en esta población de estudiantes. Por tanto, desde este estudio se ofrece una visión del estado de los últimos cinco años de la producción científica sobre la temática a través del análisis bibliométrico que permite configurar, con rigor científico, un estado de la cuestión.

2. METODOLOGÍA

El objetivo del presente estudio se centra en desarrollar una panorámica de la situación actual y a nivel internacional de la producción científica sobre el estado en cuestión, tratando de profundizar en aspectos relevantes del fenómeno del sexting en población de estudiantes de diferentes niveles académicos.

Para abordar el presente estudio se ha utilizado los principios metodológicos descritos por Fernández y Bueno (1998) relativos al análisis bibliométrico en el campo de la educación. Asimismo, se ha atendido a las recomendaciones establecidas desde la declaración de PRISMA para el desarrollo de revisiones sistemáticas de documentos científicos (Hutton, et al., 2016). En este sentido, se han

tenido en cuenta una serie de criterios de selección como son: la de selección de las fuentes de información, criterios de elegibilidad de los documentos de búsqueda y selección de los títulos, así como el proceso de extracción y presentación de datos.

Para iniciar la búsqueda de documentos indexados en la base de datos Scopus, se seleccionaron los siguientes términos en inglés: [Sexting AND Students]. Asimismo, sólo se buscaron documentos teniendo en cuenta que estos términos aparecieran en el título, en el resumen o en las palabras claves. Esta primera búsqueda bibliográfica tuvo como resultado un total de 132 documentos. A continuación, se aplicó un primer filtrado teniendo en cuenta los siguientes criterios de inclusión/exclusión: 1) documentos publicados e indexados en la base de datos Scopus desde enero de 2018 hasta el 22 de septiembre de 2023; 2) área o disciplina académica de ciencias sociales o artes y humanidades; 3) Artículos, capítulos de libro y libros. Tras filtrar la documentación se redujo la producción científica a 83 documentos, todos de ellos artículos de revista revisados por pares y publicados en revistas científicas.

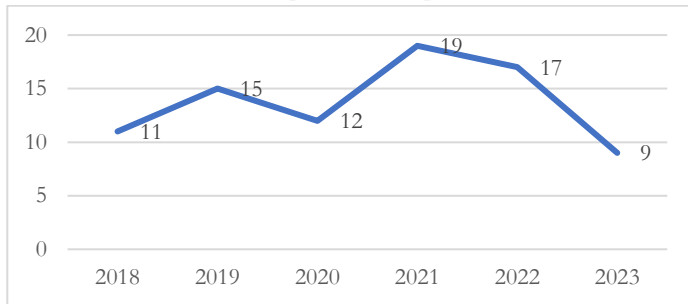
3. RESULTADOS Y ANÁLISIS

3.1. Año de publicación, países, autores con mayor producción sobre la temática y patrocinadores de la financiación

Si atendemos a los últimos cinco años de la producción científica sobre sexting y estudiantes se puede observar en la figura 1 como el número de documentos experimentó un repunte en el año 2019. Existe un leve descenso en el año en 2020, probablemente por la situación del COVID 19. En los años 2021 y 2022 se puede observar una recuperación de la producción científica. Los resultados obtenidos para el año 2023 no son completos ya que la búsqueda se realizó en el mes de septiembre, por lo que no puede analizarse y concluir definitivamente como una bajada de la producción científica.

Figura 1

Número de documentos por año de publicación



Con respecto a los países con mayor producción científica sobre la temática destacan especialmente Estados Unidos con 38 artículos y España con 17. A partir de estos países, la cifra decae, encontrando otros países con cinco producciones como Reino Unido, Canadá o Australia y con cuatro como Italia y Croacia. Los autores que más participaciones en publicaciones tienen en este periodo de tiempo son Rosario Del Rey y Jeff R. Temple, ambos con tres publicaciones cada uno. A parte de Rosario Del Rey, destaca la presencia de otros autores referentes en la temática a nivel nacional, como son Inmaculada Aznar- Díaz y José María Romero-Rodríguez. Estos autores realizan dos estudios con muestras de estudiantes universitarios. En el primer estudio en el que participan analizan y comparan las conductas de sexting entre diferentes nacionalidades (españoles y mexicanos) y determinan posibles variables sociodemográficas que influyen en la práctica de sexting (García-González, 2021).

En el segundo estudio que participan analizan la práctica del sexting antes y durante el confinamiento por la COVID-19 entre estudiantes universitarios españoles (Romero- Rodríguez et al., 2022). Asimismo, encontramos diversos referentes a nivel internacional, sobre todo procedente de Estados Unidos como Alisa Garner, Yanet Ruvalcaba, Gregory L. Stuart, Jeff R. Temple y Ashton Gerding Speno (Estados Unidos). Otro autores relevantes con dos publicaciones son Dominka Howard (Australia) y Krsitina Sesar (Bosnia y Herzegovina).

Con respecto a los principales patrocinadores que han financiado investigaciones sobre sexting en población estudiantil destacan las instituciones “Centers for Disease Control and Prevention” en el contexto norteamericano y el “Hrvatska Zaklada za Znanost” en el de Croacia, ambas con cuatro estudios financiados. Por un lado, el Centers for Disease Control and Prevention ha financiado entre otros estudios un informe recientemente sobre conductas de sexting en adolescentes norteamericanos

Por último, se presentan los cinco artículos más citados y que justifican que puedan ser tenidos en cuenta como referentes a nivel internacional sobre la temática del sexting en población estudiantil en los últimos cinco años. En primer lugar, el estudio Frankel et al. (2018) con 59 citas desarrolla una investigación con estudiantes de secundaria estadounidenses para determinar con qué frecuencia se dan situaciones de sexting consentido y no consentido teniendo en cuenta las variables demográficas, comportamientos sexuales y salud mental de los participantes. En segundo lugar, el estudio llevado a cabo por Kernsmith et al. (2018) con 57 citas examina la relación que existe entre la presión para enviar contenidos eróticos a través de las redes sociales que experimentan los adolescentes por parte de sus parejas, teniendo en cuenta la edad y el sexo de los participantes. En tercer lugar, con un total de 42 citas se encuentra la investigación realizado por Reed et al. (2020), quienes estudian los comportamientos de alumnos de secundaria asociados al sexting, las motivaciones para desarrollar esos comportamientos y las reacciones emocionales que experimentan cuando sus parejas le proponen enviar o recibir fotos, videos o mensajes de carácter sexual. En cuarto lugar, el estudio desarrollado por Del Rey et al. (2018) con 41 citas muestra el impacto que tiene el desarrollo del programa “Asegurate” en la prevalencia del sexting entre estudiantes de secundaria, evidenciando los resultados una disminución de este tipo de conductas. Por último, el estudio de Jørgensen et al. (2019) tiene un total de 38 citas y explora las opiniones de estudiantes adolescentes de entre 13 y 15 años sobre el sexting, el papel que juega la escuela a la hora de abordar y afrontar este fenómeno, las fuentes de apoyo ante situaciones de sexting y por último, sus perspectivas sobre cómo tendrían los adultos que afrontar este fenómeno entre los adolescentes.

4. CONCLUSIONES

Sin duda, teniendo en cuenta el número de producciones en este periodo de cinco años, se puede concluir que el fenómeno de sexting en estudiantes está latente en la actualidad en la producción científica de impacto a nivel internacional. Por tanto, se aprecia la importancia que tiene para la sociedad y como desde diferentes instituciones de investigación tanto a nivel privado como público se financian investigaciones para conocer el estado actual de esta temática en la sociedad, cómo impactan estas en el bienestar de los menores y desarrollar estrategias para atenderla.

Los países más activos en cuanto a publicaciones, Estados Unidos y España, poseen una cultura tecnológica cada vez más arraigada, evidenciándose un uso elevado de las tecnologías entre los menores en su día a día. En este contexto, los informes en

ambos países han reflejado un alto porcentaje de menores que han recibido, reenviado o compartido contenido sexual o erótico con otras personas (Andrade et al. (2021; Ruvalcaba et al., 2023). En línea con lo anterior, se puede comprobar como a nivel nacional existe una notable presencia de investigadores españoles en el campo del sexting en población estudiantil, teniendo incluso a autoras como Rosario del Rey al frente en cuanto a número de investigaciones en este periodo de cinco años.

Teniendo en cuenta el idioma predominante en la producción científica sobre sexting en población estudiantil en estos cinco años en el ámbito internacional, destaca el inglés por encima de otros, siendo el idioma más utilizado en el campo de la investigación científica y en la derivación de documentos para la difusión y transferencia del conocimiento. En cuanto al tipo de producción, se observa una variedad de enfoques metodológicos entre los estudios como pueden ser cualitativos y cuantitativos. Además, se encuentran estudios con población adolescente matriculados en estudios de secundaria y población estudiantil universitaria.

Asimismo, se encuentran una variedad de temáticas para conocer la frecuencia con la que se da este tipo de comportamientos entre los estudiantes, qué variables pueden predecir que se produzcan este tipo de comportamientos, así como las consecuencias que derivan de este tipo de prácticas. También se encuentran la evaluación de programas para disminuir el sexting coercitivo y recomendaciones para diferentes agentes implicados, instituciones educativas y padres, para atender a esta situación de manera satisfactoria.

Los resultados del análisis bibliométrico permiten dibujar el estado de la cuestión que puede ser consultado por profesionales de la investigación, y ser utilizado como recurso para aproximarse a la realidad científica de una materia que aborda cuestiones tan importantes para el desarrollo de estrategias que promuevan un uso adecuado de las redes sociales para evitar conductas no adecuadas de sexting, sobre todo en población de menores.

5. REFERENCIAS

- Andrade, B., Guadix, I., Rial, A. y Suárez, F. (2021). *Impacto de la tecnología en la adolescencia. Relaciones, riesgos y oportunidades*. UNICEF España.
- Anastassiou, A. (2017). Sexting and young people: A review of the qualitative literature. *The Qualitative Report*, 22(8), 2231–2239. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2017.2951>
- Barrense-Dias, Surís, J. C., Akre, C. (2019). “When it deviates it becomes harassment, doesn’t it?” A qualitative study on the definition of sexting according to adolescents and young adults, parents, and teachers. *Archives of Sexual Behavior*, 48(8), 2357–2366. <https://doi.org/10.1007/s10508-018-1358-5>
- Barrense-Dias, Y., Berchtold, A., Surís, J. C., & Akre, C. (2017). Sexting and the definition issue. *Journal of Adolescent Health*, 61, 544–554. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2017.05.009>
- del Rey, R., Mora-Merchán, J. A., Casas, J. A., & Ortega-Ruiz, R. (2018). 'Asegúrate'Program: Effects on cyber-aggression and its risk factors. *Comunicar*, 26(56), 39-48. <https://doi.org/10.3916/C56-2018-04>
- Dodaj, A., Sesar, K., Pérez, M. O., Del Rey, R., Howard, D., Speno, A. G., ... & Prijatelj, K. (2022). Through the Eyes of Young People: A Qualitative Study of Sexting Among Croatian and Bosnian and Herzegovinian College Students. *Sexuality & Culture*, 26, 1885–1918 . <https://doi.org/10.1007/s12119-022-09976-4>
- Dodaj, A., Sesar, K., Pérez, M. O., Del Rey, R., Howard, D., & Gerding Speno, A. (2023). Using vignettes in qualitative research to assess young adults’ perspectives of sexting behaviours. *Human Technology*, 19(1), 103–120. <https://doi.org/10.14254/1795-6889.2023.19-1.7>
- Englander, E., & McCoy, M. (2017). Pressured sexting and revenge porn in a sample of Massachusetts adolescents. *International Journal of Technoethics (IJT)*, 8(2), 16–25. <https://doi.org/10.4018/ijt.2017070102>
- Fernández, A., & Bueno, A. (1998). Síntesis de estudios bibliométricos españoles en educación. Una dimensión evaluativa. *Revista española de documentación científica*, 21(3), 269–285. <https://doi.org/10.3989/redc.1998.v21.i3.356>
- Frankel, A. S., Bass, S. B., Patterson, F., Dai, T., & Brown, D. (2018). Sexting, risk behavior, and mental health in adolescents: An examination of 2015 Pennsylvania Youth Risk Behavior Survey data. *Journal of school health*, 88(3), 190-199. <https://doi.org/10.1111/josh.12596>
- Gewirtz-Meydan, A., Mitchell, K. J., & Rothman, E. F. (2018). What do kids think about sexting? *Computers in Human Behavior*, 86, 256–265. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.04.007>

- Gregg, D., Somers, C. L., Pernice, F. M., Hillman, S. B., & Kernsmith, P. (2018). Sexting rates and predictors from an urban midwest high school. *Journal of School Health*, 88(6), 423-433. <https://doi.org/10.1111/josh.12628>
- Hutton, B., Catalá-López, F., & Moher, D. (2016). La extensión de la declaración PRISMA para revisiones sistemáticas que incorporan metaanálisis en red: PRISMA-NMA. *Medicina Clínica*, 147(6), 262-266. <http://dx.doi.org/10.1016/j.medcli.2016.02.025>
- Jasso Medrano, J. L., Lopez Rosales, F., & Gámez-Guadix, M. (2018). Assessing the links of sexting, cybervictimization, depression, and suicidal ideation among university students. *Archives of suicide research*, 22, 153-164. <https://doi.org/10.1080/13811118.2017.1304304>
- Jørgensen, C. R., Weckesser, A., Turner, J., & Wade, A. (2019). Young people's views on sexting education and support needs: Findings and recommendations from a UK-based study. *Sex education*, 19(1), 25-40. <https://doi.org/10.1080/14681811.2018.1475283>
- Kernsmith, P. D., Victor, B. G., & Smith-Darden, J. P. (2018). Online, offline, and over the line: Coercive sexting among adolescent dating partners. *Youth & Society*, 50(7), 891-904. <https://doi.org/10.1177/0044118X18764040>
- Klettke, B., Hallford, D., and Mellor, D. J. (2014). Sexting prevalence and correlates: a systematic literature review. *Clinical psychology review*, 34, 44-53. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2013.10.007>
- Olivari, M., & Confalonieri, E. (2017). Adolescenti e sexting: Una review della letteratura. *Maltrattamento e Abuso All'infanzia*, 2, 119-140. <https://doi.org/10.3280/mal2017-002007>
- Reed, L. A., Boyer, M. P., Meskunas, H., Tolman, R. M., & Ward, L. M. (2020). How do adolescents experience sexting in dating relationships? Motivations to sext and responses to sexting requests from dating partners. *Children and Youth Services Review*, 109, 104696. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2019.104696>
- Ruvalcaba, Y., Mercer Kollar, L. M., Everett Jones, S., Mercado, M. C., Leemis, R. W., & Ma, Z. Q. (2023). Adolescent sexting, violence, and sexual behaviors: an analysis of 2014 and 2016 Pennsylvania Youth Risk Behavior Survey Data. *Journal of school health*, 93(8), 690-697. <https://doi.org/10.1111/josh.13290>
- Smith, L. W., Liu, B., Degenhardt, L., Richters, J., Patton, G., Wand, H., Cross, D., Hocking, J. S., Skinner, S. R., Cooper, S., Lumby, C., Kaldor, J. M., & Guy, R. (2016). Is sexual content in new media linked to sexual risk behaviour in young people? A systematic review and meta-analysis. *Sexual Health*, 13(6), 501-515. <https://doi.org/10.1071/sh16037>

Strasburger, V. C., Jordan, A. B., and Donnerstein, E. (2012). Children, adolescents, and the media: health effects. *Pediatric Clinics*, 59, 533–587.
<https://doi.org/10.1016/j.pcl.2012.03.025>

Sweeny, J., & Slack, J. (2017). Sexting as ‘Sexual Behavior’ under rape shield laws. *International Journal of Cyber Criminology*, 246

PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PARA PREVENIR EL USO INADECUADO DE LAS TIC EN LA ESO

Belinda Domingo Gómez

UNIR

1. INTRODUCCIÓN Y ESTADO DE LA CUESTIÓN

Actualmente el concepto de nuevas tecnologías y más concretamente de las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación), TAC (Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento) y TEP (Tecnologías del Empoderamiento y la Participación) hace referencia a las herramientas y las aplicaciones, que se pueden utilizar para procesar información, al igual que administrarla y compartirla, mediante diferentes soportes tecnológicos como los ordenadores, las tablets, las consolas y los teléfonos móviles entre otros (Marina, 1999).

Las TIC, de forma general, han producido un cambio sustancial en la sociedad, que implica la forma de obtener la información, de procesarla y de relacionarse, principalmente.

Estos cambios han repercutido igualmente en la escuela, en la cual el profesor es considerado como un mediador, y el elemento principal del sistema educativo.

El papel del profesor, según Marina (1999), va adquiriendo otras competencias y cualidades, necesidades de la sociedad actual. Estas cualidades son:

- El desarrollo de una estabilidad emocional y madurez, en el alumnado.
- El intentar desarrollar en los alumnos las competencias relativas a la tecnología y pedagogía, que le son necesarias para la sociedad en la cual está inmerso.
- El desarrollo de un espíritu dinámico y abierto.
- Un conocimiento de los contenidos propios, del curso que va a realizar.

Para desarrollar estas competencias y cualidades, es necesario que los docentes tengan conocimientos necesarios para desarrollar diversas situaciones de aprendizaje, que usen las TIC.

Cuando se menciona el término de nuevas tecnologías, como ya se ha indicado se incluyen las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación), TAC (Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento) y TEP (Tecnologías del Empoderamiento y la Participación).

Este abanico de nuevas tecnologías, es el objetivo formativo que los docentes tienen que plantearse, lo que les va a permitir a los docentes no solamente transmitir los conocimientos que les son propios, sino también ofrecer un marco de colaboración, interacción y construcción del aprendizaje actual a través de las nuevas tecnologías. Un equilibrio, un balance, que le permita al profesor enseñar lo establecido y cada vez más con más estrategias e instrumentos relativos a las nuevas tecnologías, el propósito de este artículo.

2. MATERIAL Y MÉTODOS

Para el desarrollo de este artículo se ha realizado una revisión de las investigaciones y los artículos más novedosos desde el año 2000 hasta el momento actual. En todo momento se ha considerado el avance, la rapidez y actualización constante que existe en el ámbito de las nuevas tecnologías.

Se han considerado para el desarrollo de este artículos las bases de datos electrónicas de SCOPUS, Dialnet, PsysINFO y Redalyc. Para realizar la búsqueda de dichas investigaciones y artículos se han utilizado las siguientes palabras clave: nuevas tecnologías, TIC, TAC, TEC y propuesta educativa TIC, TAC y TEP.

Se han seleccionado artículos en castellano y con propuestas educativas relativas a las TIC, TAC y TEP, en edad escolar en 1º y 2º de ESO.

3. OBJETIVOS

El objetivo general de este trabajo, consiste en diseñar una propuesta de intervención que permita prevenir las conductas no beneficiosas que puedan realizar los adolescentes de primer y segundo ciclo de Educación Secundaria Obligatoria (E.S.O.) por un uso inadecuado de las TIC.

De manera específica, y dando lugar al objetivo general de este trabajo, se establecen los siguientes objetivos específicos: 1. Exponer la elección de la temática de estudio en la que se basa el diseño de la propuesta. 2. Explicar teóricamente el grado de

integración de las redes sociales en la vida de los jóvenes mediante el óptimo empleo del profesor 3. Crear una serie de acciones que faciliten la adquisición de conocimientos y competencias sobre el buen uso de las redes sociales para alumnos Educación Secundaria Obligatoria (E.S.O).

4. MARCO TEÓRICO

El impacto que ha tenido la revolución tecnológica entre los adolescentes en el sentido del desarrollo de su identidad, así como la aparición de diferentes aplicaciones que se pueden utilizar en teléfonos, ordenadores, tablets y otros tipos de aparatos electrónicos, según Arab y Díaz (2015) ha suscitado la aparición de conductas adictivas en individuos que se encuentran en pleno desarrollo dentro de esta etapa evolutiva. Este patrón adictivo de comportamiento atiende a unos indicadores que según Arab y Díaz (2015) pueden ser:

- Tiempo de uso y permanencia en redes sociales o internet ha ido en un aumento progresivo.
- Se ha producido una disminución del rendimiento académico por parte del usuario debido a la alta conectividad.
- Exhibe una gran irritabilidad cuando alguna persona le interrumpe mientras está conectado.
- Normalización de situaciones de aislamiento social.
- Revisión obsesiva de la mensajería instantánea, así como del móvil para ver si hay alguna notificación.
- Habitualmente, cuando se despierta o acuesta, lo primero y último que hace es mirar el móvil.

Por estos tipos de conductas, así como el creciente uso de las redes sociales y la etapa evolutiva en la que se encuentran los adolescentes, es necesario hacer una revisión de los aspectos negativos y positivos de los medios de los que disponen en internet.

Tomando como punto de partida todas estas características adictivas que puede adoptar cualquier sujeto, Arab y Díaz (2015) defienden que este conglomerado de circunstancias pueden asociarse, por ejemplo con trastornos depresivos, déficit atencional, insomnio, disminución del rendimiento académico, entre otras. Siguiendo estas ideas, las redes sociales, debido a que garantizan la posibilidad del falseamiento de identidad o el anonimato, pueden incitar a poner en práctica

conductas inadecuadas relacionadas con la agresividad o exhibicionismo por ejemplo.

5. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

La propuesta de intervención se va a realizar en los dos ciclos de Educación Secundaria Obligatoria (E.S.O), ya que la repercusión que tienen las redes sociales en el ámbito académico tiene un potencial socializador entre los adolescentes bastante marcados. En el marco de la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE), la ley actual de educación y recientemente aprobada, se puede comprobar que existen una serie de artículos dentro de la misma que amparan una actuación directa en la temática objeto de intervención.

5.1. Intervención en el aula

5.1.1. *Objetivos*

El objetivo general para la propuesta es el siguiente: Maximizar los conocimientos del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria (E.S.O.) sobre el uso adecuado de las redes sociales e internet (TIC).

Los objetivos específicos que se presentan en la propuesta son:

1. Analizar la temática de estudio en el aula para tomar mayor conciencia sobre la misma.
2. Diferenciar las TIC como una herramienta exclusivamente para el entretenimiento y la correcta comunicación.
3. Sensibilizar sobre los tipos de consecuencias derivadas del uso de los medios sociales.
4. Construir actitudes éticas en la red que permitan identificar la mala praxis en las redes sociales e internet.

5.1.2. *Contenidos*

Los contenidos en los que se va a basar el desarrollo de las sesiones se presentan diferenciándose en los siguientes tipos:

- Contenidos conceptuales: Estereotipos y prejuicios; Grooming, ciberacoso; sexting o Fakenews; Identidad personal
- Contenidos procedimentales: Reconocimiento de cómo cualquier persona del mundo, sea conocida o anónima, puede ponerse en contacto con la persona que desee; Creación de una identidad virtual adecuada y que se corresponda con la verdadera identidad personal; Diferenciación de las posibles situaciones en las que se pueden encontrar los jóvenes por un uso indebido de las redes sociales e internet; Capacidad de gestión de la privacidad.
- Contenidos actitudinales: Respeto hacia uno mismo y a las personas que se encuentren en la red; Aprecio de las desigualdades que puedan existir entre personas; Valoración de la diversidad cultural; Desarrollo de actitudes éticas frente a posibles acciones maléolas.

5.1.3 Metodología

A través de la enseñanza, se produce la transmisión del conocimiento, por ello según Valdivia (2010) es necesaria que cada día más se apueste por una serie de metodologías que aboguen más por el aprendizaje en sí mismo.

Tradicionalmente, la transmisión del conocimiento, de forma pasiva para el alumnado, se tomaba como la única vía o fuente de enseñanza, mientras que, como argumenta Valdivia (2010), a través de una serie de metodologías activas y participativas y centrandolo el conocimiento en una forma de transmisión que no sea pasiva a demás de hacer al alumno partícipe de su propio aprendizaje, favorece que, ese protagonismo y esa actividad frente a pasividad, refuercen mucho más la capacidad de adquisición de información y conceptos a través de una experiencia vivencial.

Por estos motivos, la propuesta se va a basar en un tipo de metodologías activas y participativas ya que de esta forma, al ser la realidad de las redes sociales e internet un tipo de experiencia vivencial diaria de los destinatarios de la intervención, la transmisión de conocimiento e información llegará de una forma más clara y profunda.

6. CONCLUSIÓN

Tras la elección del tema, la finalización del diseño de este proyecto, conjunto con los instrumentos creados para evaluar los aprendizajes y del propio programa en sí, se ha de comprobar si se han llegado a alcanzar los objetivos fijados desde el inicio.

En relación con los objetivos marcados con respecto a los conocimientos teóricos sobre las redes sociales y la identidad personal adolescente, se han expuesto las diferentes visiones que poseen un grupo variado de autores sobre la materia en la cual se han presentado los enfoques teóricos que sustentan científicamente los argumentos, conceptos, características, datos, estudios similares y reflexiones en lo que se fundamenta la elección de la temática y este trabajo. Con todo ello se llega a la conclusión de que, atendiendo al desarrollo del trabajo, se ha conseguido incorporar unas bases teóricas que procuran darle al mismo un enfoque globalizador.

Profundizando en el análisis conceptual, se han podido comprobar la corrientes teóricas que existen y explican la influencia de las redes sociales dentro del colectivo adolescente, así como las implicaciones en su vida diaria, qué repercusiones, ventajas y desventajas tiene su uso a niveles de identidad personal, habilidades sociales, relación con su grupo de iguales y contextos adyacentes en los que se encuentra.

La incorporación vertiginosa de las nuevas tecnologías en la sociedad actual, implica la introducción de las mismas en el ámbito educativo.

Como se ha indicado a lo largo de este artículo, las nuevas tecnologías denominadas TIC, engloba tres términos que son las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación), las TAC (Tecnologías del Aprendizaje y Conocimiento) y las TEP (Tecnologías del Empoderamiento y la Participación).

A lo que se refiere cada uno de los conceptos, así como las herramientas que incluyen para la aplicación en la escuela es uno de los objetivos de este artículo.

La historia de las nuevas tecnologías de la información y comunicación ha ido avanzando con otros aspectos que han ido ocurriendo a lo largo de la vida del ser humano, como la aparición del lenguaje oral, de la escritura y de la imprenta, para finalizar con la incorporación de la digitalización y los medios electrónicos.

Estos avances han permitido y seguirán permitiendo la implementación de diversas herramientas se pueden utilizar en el ámbito educativo, que no solamente se pueden aplicar a este ámbito educativo, sino a la vida real del alumnado.

Como consecuencia de estos avances, ha surgido un nuevo paradigma tecnoeconómico (Castells, 2000), el cual va a permitir el desarrollo de una sociedad red. Entre las características de este nuevo paradigma destaca el desarrollo de una sociedad más cambiante, la cual tiene una capacidad mayor de adaptación al cambio. Internet, la herramienta fundamental del paradigma tecnológico, que permite el desarrollo de un espacio virtual de información e intercambio de la misma. El desarrollo de una educación más personalizada, más creativa, constructiva, colaborativa y cooperativa, son entre otros las características fundamentales este nuevo enfoque educativo.

La atención a la diversidad así como la inclusión del alumnado, es otro de los aspectos que cobran una gran importancia para la incorporación de las nuevas tecnologías. El desarrollo de estrategias, de intervenciones de forma distinta con el uso de las nuevas tecnologías, conlleva una mayor inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales.

El contacto permanente e intercambio de información que es posible gracias al uso de las nuevas tecnologías, como TIC, TAC y TEP, implica el desarrollo de la interculturalidad. Con el desarrollo de la interculturalidad, el alumno obtiene información sobre las diversas culturas, lo que implica un conocimiento no solamente de su propia cultura sino también el conocimiento de diversas culturas, lo que conlleva la construcción de un respeto mutuo.

Para conseguir que este nuevo enfoque educativo se pueda llevar a cabo, es imprescindible que el profesorado cuente con el apoyo institucional que le corresponde, cuente con los medios necesarios y tenga oportunidad de formarse en las TIC, TAC y TEP, que avanzan de forma vertiginosa en la sociedad actual.

El uso de diversas aplicaciones como Teams, Google Meet, Zoom, entre otras, que nos permiten crear un mundo virtual de enseñanza-aprendizaje, así como el uso de Internet, Twitter...permitirán el desarrollo de una nueva forma de adquirir el conocimiento, trasladando el término de sociedad del conocimiento en la sociedad del aprendizaje y la inteligencia (Marina, 1999). Este nuevo modelo de aprendizaje, será más personal, creativo, constructivo, colaborativo y cooperativo, y permitirá un

aumento del rendimiento del alumnado, uno de los objetivos finales del proceso de enseñanza-aprendizaje.

El exceso de información, la dependencias tecnológica así como la pseudoinformación son aspectos que el profesorado tiene que tener conocimiento y de alguna forma controlar, con el fin de que el alumno consiga de la forma más fácil el conocimiento.

5. REFERENCIAS

Adell, J. (1998). *Redes y educación*. In De Pablos, J. & Jiménez, J. (Eds.), *Nuevas tecnologías, comunicación audiovisual y educación*. Cedecs.

Belmonte, L. (2003). *El perfil del profesor mediador*. Aula XXI, Santillana.

Borrero, R. & Yuste, R. (2011). Digiculturalidad.com. Interculturalidad y TIC unidas en el desarrollo del enfoque competencial del currículo. In R. Borrero y J. Leiva (Eds.), *Interculturalidad y escuela. Perspectivas pedagógicas en la construcción comunitaria de una escuela intercultural* (pp.106-121). Octaedro.

Bosco, J. (1995). Schooling and learning in an information society. En *U. S. Congress, Office of Technology Assessment, Education and Technology: Future Versions, OTA-BP-HER-169*. Washington DC, Government Printing Office.

Castells, M. (2000a). *La era de la información, vol. 1. La sociedad red*. (2.ª edición). Alianza.

Cheli, I. (6 de marzo de 2015). *La interculturalidad en la educación*. <https://es.slideshare.net/IzMtCheli/lainterculturalidad-en-la-educacion>.

Fidias, G. (2016). *Importancia de la metodología de la investigación en la educación universitaria. Otras voces en educación* <http://otrasvoceseneducacion.org/archivos/77516>

Leiva, J.J. (2012). *La formación en educación intercultural del profesorado y la comunidad educativa*. Revista REID (número monográfico), 8-31. <http://www.ujaen.es/revista/reid/monografico/n2/REIDM2art1.pdf>

Levinson, P. (1990). Computer conferencing in the context of the evolutions of media. In Harasim, L.M. *Online education. Perspectives on a new environment*. Praeger Press.

Martínez, F. (2010). *Las redes digitales como marco para la multiculturalidad*. MAD Eduforma.

Ong, W.J. (1995). *Orality & literacy: the technologizing of the world*. Routledge.

PROPUESTA DE MEJORAS EN EL CURRÍCULUM ESCOLAR PARA PODER OFRECER UNA ADECUADA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

María Dolores Pérez Esteban

Universidad de Almería

Nieves Gutiérrez Ángel

Universidad de Almería

Isabel Mercader Rubio

Universidad de Almería

1. INTRODUCCIÓN

Para garantizar igualdad de oportunidades y acceso a una educación de calidad, es de vital importancia que los centros educativos desempeñen un papel crucial al atender las necesidades educativas y sociales de todos los estudiantes que forman parte de ellos (Guerra, Arteaga & Londoño, 2020). En este sentido, es fundamental establecer entornos educativos inclusivos dentro del sistema educativo.

Estos entornos inclusivos buscan asegurar que cada estudiante, sin importar su origen, capacidad o circunstancia, reciba la atención y el apoyo necesarios para su desarrollo integral. Al promover la inclusión, se garantiza que todos los estudiantes tengan las mismas oportunidades de aprender y participar activamente en el proceso educativo (Paz-Maldonado, 2020).

La inclusión en los centros educativos implica la adopción de prácticas pedagógicas inclusivas, la eliminación de barreras físicas y sociales, y la promoción de la diversidad y el respeto hacia todas las personas (Pérez-Esteban, Gómez, & Ángel, 2022). Esto se logra a través de la implementación de políticas y programas que aborden las necesidades individuales de los estudiantes, brindando apoyo adicional cuando sea necesario (Blanco & Duk, 2019).

Al crear entornos educativos inclusivos, se fomenta el desarrollo de habilidades socioemocionales, la empatía, la tolerancia y el respeto hacia la diversidad. Esto beneficia no solo a los estudiantes que requieren apoyo adicional, sino a toda la comunidad educativa, ya que se promueve un ambiente de aprendizaje enriquecedor y estimulante (Piñeiro, Martí Vilar & González, 2022).

Para que todo esto sea posible se debe tener una buena coordinación entre los elementos principales que configuran los sistemas educativos (Navarro, 2020). Uno de ellos es el currículum.

El currículum es una parte fundamental de la educación escolar, ya que establece las metas, objetivos y contenidos que los estudiantes deben aprender en cada nivel educativo (Casanova, 2012).

Este actúa como guía el proceso de enseñanza y aprendizaje, ya que define los conocimientos, habilidades y competencias que los estudiantes deben adquirir en su proceso educativo. Proporciona una estructura y guía a los docentes para planificar y desarrollar las clases, asegurando que los contenidos sean adecuados y relevantes (Rubilar, 2005).

Además establecer los estándares educativos, es decir, los criterios de logro que los estudiantes deben alcanzar en cada etapa de su educación. Estos estándares garantizan una educación de calidad y coherencia en el aprendizaje, permitiendo la comparación entre instituciones educativas y la evaluación de los resultados (Martín-Alonso & Guzmán-Calle, 2023).

Al mismo tiempo que posibilita el desarrollo integral de los estudiantes, eso quiere decir que un currículum bien diseñado no solo se enfoca en aspectos académicos, sino también en el desarrollo integral de los estudiantes. Incluye áreas como la formación en valores, habilidades socioemocionales, ciudadanía activa, educación física, arte y música. De esta manera, se busca formar individuos equilibrados y preparados para enfrentar los desafíos de la vida (Pérez-Esteban, Ángel, Fernández & Mercader, 2022).

Sin olvidar que es el instrumento que favorece que se adapten sus contenidos a las necesidades de los estudiantes: El currículum puede adaptarse para atender las necesidades individuales de los estudiantes. Por ejemplo, se pueden implementar programas de apoyo para estudiantes con dificultades de aprendizaje o planes de enriquecimiento para estudiantes con habilidades avanzadas. El currículum flexible y diferenciado promueve la equidad educativa y la inclusión (Morales, Arteaga-González & Rodríguez-Cárdenas, 2023).

El currículum debe estar actualizado y responder a las demandas de la sociedad y el mundo laboral. Debe integrar habilidades relevantes para el siglo XXI, como el pensamiento crítico, la resolución de problemas, la colaboración y la competencia digital. Esto asegura que los estudiantes adquieran las habilidades necesarias para enfrentar los desafíos futuros y tener éxito en su vida personal y profesional (Rodríguez, 2020).

A este respecto, se plantea a continuación la pregunta de investigación, la cual gira en torno a: ¿Cómo de importante es el curriculum educativo para poder atender a la diversidad en el aulas?

Tal y como se ha comentado anteriormente, de esta pregunta de investigación deriva el objetivo principal de este trabajo, el cual se encuentra focalizado en:

- Realizar una revisión bibliográfica para analizar la importancia del curriculum educativo para poder atender a la diversidad presente en el aula.

2. METODOLOGÍA

Una vez que ha sido expuesto el objetivo principal de este estudio, es momento de detallar minuciosamente cuál ha sido la estrategia de trabajo empleada para su consecución. De esta manera, se ha optado por el empleo de una metodología de corte cualitativo, que se encuentra basada en la realización de una revisión bibliográfica de carácter exploratorio y descriptivo de la literatura, en la que se ha aplicado un enfoque interpretativo de los datos resultantes.

La utilización de este modelo metodológico se argumenta principalmente porque en sus fases de ejecución se posibilita la realización de un estudio en donde poder esbozar una panorámica que refleje aquellos aspectos más significativos que se encuentran estrechamente relacionados con el objetivo principal de este trabajo. Como se ha mencionado anteriormente, la finalidad principal de este estudio es realizar una revisión bibliográfica para analizar la importancia del curriculum educativo para poder atender a la diversidad presente en el aula.

De este modo, y para la consecución de la revisión bibliográfica de la literatura, ha sido necesario analizar diversos trabajos e investigaciones que se encuentran relacionados con dicha temática, para que, una vez que se hayan obtenido los resultados finales, se procede a realizar un análisis profundo en donde poder esbozar cuáles han sido las conclusiones principales de este trabajo, de manera que se puedan compartir a la comunidad científica y resulten de un gran interés para la mejora de la práctica docente.

3. RESULTADOS

La atención a la diversidad es un aspecto fundamental en el ámbito educativo, ya que cada estudiante tiene necesidades, capacidades e intereses diferentes (Pérez-Esteban, 2022).

En un mundo cada vez más diverso, el ámbito educativo desempeña un papel crucial en la promoción de la igualdad de oportunidades y la valoración de las diferencias individuales. La atención a la diversidad se refiere a un enfoque educativo que reconoce, respeta y responde a las necesidades, capacidades e intereses únicos de cada estudiante (Pincay-Reyes & Cedeño-Tuárez, 2023).

Es esencial adaptar los enfoques pedagógicos y los entornos educativos para garantizar que todos los estudiantes tengan igualdad de oportunidades para aprender y desarrollarse. La atención a la diversidad no solo beneficia a los estudiantes individualmente, sino que también contribuye a construir una sociedad más inclusiva, respetuosa y cohesionada (Valdés, Hernández & Marquez, 2023).

Para ofrecer una adecuada atención a la diversidad en el currículum escolar, se pueden considerar las siguientes propuestas de mejoras:

1. **Diseño curricular flexible:** Es importante contar con un currículum flexible que permita adaptarse a las necesidades individuales de los estudiantes. Esto implica la inclusión de diferentes enfoques metodológicos, estrategias de enseñanza y evaluación diversificadas, de manera que se pueda atender a los distintos ritmos de aprendizaje y estilos de aprendizaje de los estudiantes (Pérez-Esteban, Ángel, & Gómez, 2022).
2. **Enfoque inclusivo en los contenidos:** El currículum debe reflejar la diversidad de la sociedad y promover una perspectiva inclusiva en todos los aspectos. Esto implica incluir referentes culturales diversos, perspectivas de género, historias y experiencias de diferentes grupos sociales. Asimismo, se deben abordar temas como la igualdad, la diversidad, los derechos humanos y la interculturalidad de manera transversal en todas las áreas curriculares (Nicolosi, 2023).
3. **Programas de apoyo y refuerzo:** Es necesario implementar programas de apoyo y refuerzo que permitan atender las necesidades específicas de los estudiantes que requieran una atención adicional. Estos programas pueden incluir tutorías, recursos educativos adaptados, estrategias de intervención temprana y apoyo individualizado para facilitar el aprendizaje y el desarrollo de habilidades (Carpio & Gómez, 2023).
4. **Formación docente en atención a la diversidad:** Los docentes deben recibir una formación continua en atención a la diversidad, que les permita desarrollar las competencias necesarias para trabajar con estudiantes diversos. Esto implica conocer y comprender las diferentes necesidades y estilos de aprendizaje, así como dominar estrategias pedagógicas inclusivas que promuevan la participación y el éxito de todos los estudiantes (Soto et al., 2023).

5. Participación y colaboración con las familias: La colaboración entre la escuela y las familias es fundamental para ofrecer una adecuada atención a la diversidad. Es importante establecer canales de comunicación fluidos y fomentar la participación activa de las familias en el proceso educativo. De esta manera, se pueden compartir información relevante, intercambiar experiencias y trabajar de forma conjunta para apoyar el desarrollo integral de los estudiantes (García-Segura, Copé-Gil & Gil-Pino, 2023).
6. Evaluación formativa y diversificada: La evaluación debe ser formativa y diversificada, es decir, centrada en el proceso de aprendizaje y considerando diferentes formas de evidenciar el logro de los objetivos educativos. Esto implica utilizar diferentes herramientas y técnicas de evaluación que se ajusten a las características y necesidades de los estudiantes, evitando la exclusión y promoviendo la valoración de sus distintas habilidades y talentos (Gallardo-Fuentes et al., 2020).

Para ofrecer una adecuada atención a la diversidad en el currículum escolar, es necesario contar con un diseño curricular flexible, enfoque inclusivo en los contenidos, programas de apoyo y refuerzo, formación docente, participación de las familias y evaluación formativa y diversificada. Estas propuestas de mejora contribuyen a garantizar una educación inclusiva y de calidad, que atienda las necesidades de todos los estudiantes.

4. CONCLUSIONES

La importancia del currículum en la atención a la diversidad en el ámbito educativo es innegable. El currículum es la base sobre la cual se desarrolla el proceso de enseñanza y aprendizaje, y su diseño adecuado permite abordar las necesidades individuales de los estudiantes y promover una educación inclusiva y equitativa.

El currículum escolar debe ser capaz de adaptarse y responder a la diversidad presente en el aula. Esto implica reconocer y valorar las diferencias individuales, ya sea en términos de estilos de aprendizaje, habilidades, capacidades, intereses o contextos culturales. Al ofrecer una adecuada atención a la diversidad, el currículum garantiza que todos los estudiantes tengan igualdad de oportunidades de aprendizaje y puedan desarrollar su máximo potencial.

Para lograr una atención adecuada a la diversidad en el currículum escolar, es necesario implementar propuestas de mejoras que se centren en varios aspectos. Estas mejoras pueden incluir:

1. Un diseño curricular flexible que permita adaptarse a las necesidades individuales de los estudiantes y promueva diferentes enfoques pedagógicos.

2. La inclusión de contenidos y actividades que reflejen la diversidad cultural, étnica, de género y social, promoviendo la igualdad y el respeto hacia todas las personas.
3. La implementación de programas de apoyo y refuerzo para estudiantes que requieran atención adicional, proporcionando recursos y estrategias educativas específicas.
4. La formación continua de los docentes en temas relacionados con la atención a la diversidad, permitiéndoles adquirir las competencias necesarias para trabajar de manera inclusiva y brindar un apoyo adecuado a todos los estudiantes.
5. La participación activa de las familias en el proceso educativo, fomentando una colaboración estrecha entre la escuela y el hogar para garantizar una atención integral a la diversidad.

La implementación de estas propuestas de mejoras en el currículum escolar permitirá ofrecer una adecuada atención a la diversidad, promoviendo una educación inclusiva, equitativa y de calidad. Al reconocer y valorar la diversidad presente en el aula, se crea un entorno de aprendizaje enriquecedor donde todos los estudiantes pueden desarrollar sus habilidades, conocimientos y potencialidades al máximo.

5. AGRADECIMIENTOS

Este trabajo ha sido posible gracias al contrato predoctoral FPU-18/05887 correspondiente a la autora, sin el cual no habría sido posible su realización.

6. REFERENCIAS

- Blanco, R., & Duk, C. (2019). El legado de la Conferencia de Salamanca en el pensamiento, políticas y prácticas de la educación inclusiva. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 13(2), 25-43.
- Carpio, M. C. C., & Gómez, I. P. (2023). La equidad y la diversidad cultural en la escuela: Normativa y acciones de las comunidades autónomas en España. *RES. Revista Española de Sociología*, 32(2), 4.
- Casanova, M. A. (2012). El diseño curricular como factor de calidad educativa. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(4), 6-20.
- Gallardo-Fuentes, F., López-Pastor, V., Martínez-Angulo, C., & Carter-Thuillier, B. (2020). Evaluación formativa en educación física y atención a la diversidad. *Magis. Revista internacional de investigación en Educación*, 12(25), 169-186.

- García-Segura, S., Copé-Gil, D., & Gil-Pino, C. (2023). La comprensión y la mejora de los centros educativos a través del análisis de sus proyectos de dirección: el caso de Córdoba (España). *Revista Educación*, 47(1), 277-295.
- Guerra, L. M. E., Arteaga, I. H., & Londoño, H. D. U. (2020). Educación inclusiva: una tendencia que involucra a la escuela rural. *Delectus*, 3(2), 47-57.
- Martín-Alonso, D., & Guzmán-Calle, E. (2023). El gerencialismo en la práctica escolar de centros educativos andaluces: Un estudio de caso. *Education Policy Analysis Archives*, 31.
- Morales, D. B., Arteaga-González, S. R., & Rodríguez-Cárdenas, L. (2023). La atención a la diversidad educativa desde una perspectiva democrática y de justicia social. *RETOS XXI*, 7(1).
- Navarro, M. T. N. (2020). La coordinación de la orientación educativa con otras instituciones: la coordinación interinstitucional, en busca de un marco legal. *Revista de Orientación Educativa AOSMA*, (29), 95-103.
- Nicolosi, A. M. (2023). El director escolar en España: Una mirada desde el enfoque radical e inclusivo. *Revista Boletín Redipe*, 12(7), 65-71.
- Paz-Maldonado, E. (2020). Una aproximación teórica sobre la educación inclusiva en Honduras: avances, obstáculos y desafíos. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 26, 371-386.
- Pérez-Esteban, M. D. (2022). Educación inclusiva en entornos universitarios para mejorar la atención a la diversidad: propuesta de innovación docente. In *Educación siglo XXI: Nuevos retos, nuevas soluciones. Volumen 2* (pp. 339-347). Dykinson.
- Pérez-Esteban, M. D., Ángel, N. G., & Gómez, N. N. (2022). Diseño universal de aprendizaje para atender a la diversidad: revisión bibliográfica. In *Humanismo poliédrico. Nuevas apuestas de estética, arte género y ciencias sociales* (pp. 1181-1198). Dykinson.
- Pérez-Esteban, M. D., Ángel, N. G., Fernández Martínez, M. D. M. F., & Mercader Rubio, I. M. (2022). La interdisciplinariedad como herramienta para mejorar la atención a la diversidad. In *Enseñanza y prácticas educativas interdisciplinares* (pp. 25-36). Dykinson.
- Pérez-Esteban, M. D., Gómez, N. N., & Ángel, N. G. (2022). Revisión de la respuesta educativa que se le brinda al alumnado con NEAE. In *Construyendo identidades desde la educación* (pp. 73-87). Dykinson.
- Pincay-Reyes, J., & Cedeño-Tuárez, L. (2023). Diseño Universal de Aprendizaje y atención a la diversidad en estudiantes de educación básica. *Revista Innova Educación*, 5(2), 132-148.

- Piñeiro López, S., Martí Vilar, M., & González Sala, F. (2022). Intervenciones educativas en conducta prosocial y empatía en alumnado con altas capacidades. Una revisión sistemática. *Bordón*, 74(1),141-157.
- Rodríguez, A. (2020). A propósito de la diversidad de capacidades y necesidades. *Revista Retos XXI*, 4(1), 1-12
- Rubilar, F. C. (2005). Gestión curricular: una nueva mirada sobre el currículum y la institución educativa. *Horizontes educacionales*, (10), 13-25.
- Soto, M. N. C., Maldonado, J. J. V., De la Cruz Campos, J. C., & Rueda, M. M. (2023). TIC para la inclusión: la escuela actual en España. In *Investigar en educación hoy: la transversalidad como horizonte* (pp. 61-68). Dykinson.
- Valdés, A. M. M., Hernandez, E. D., & Marquez, M. D. (2023). Estudio de la formación inicial para la atención a la diversidad en carreras pedagógicas. *Mendive. Revista de Educación*, 21(3), 3344.

EDUCACIÓN SEXUAL COMO ESTRATEGIA PARA ERRADICAR LAS DESIGUALDADES DE GÉNERO. UNA PROPUESTA EN LA ETAPA DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Pelayo Diez Fernández

Universidad Pontificia de Salamanca

Candela Alejandre Blanco

Universidad de Salamanca

David Revesado Carballares

Universidad Pontificia de Salamanca

Universidad de Salamanca

Sergio López García

Universidad Pontificia de Salamanca

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo presenta una propuesta pedagógica para el tercer ciclo de educación primaria, que pone su foco de atención en la educación sexual como una herramienta de gran alcance para erradicar las desigualdades de género. Dicha propuesta, consta de cuatro bloques que, a su vez, están constituido por un total de catorce sesiones.

La propuesta viene acompañada de una pequeña fundamentación teórica que analiza la sexualidad como una experiencia humana y, específicamente, como la educación sexual puede trabajarse de manera transversal en la etapa de educación primaria.

1. MARCO TEÓRICO

2.1. La sexualidad humana

Definir sexualidad, es un tanto complejo debido a la multitud de dimensiones y aspectos que conforman este término. Por ello, esta puede ser entendida desde diferentes perspectivas atendiendo a la cultura o creencias de las personas (Luisi, 2018)

La sexualidad humana es una experiencia compleja y multifacética que está influenciada por una interacción de diversos factores, tales como los biológicos, psicológicos, culturales, éticos e históricos. Es una característica intrínseca del ser humano que nos acompaña a lo largo de toda nuestra vida, abarcando conceptos interrelacionados como el sexo, la identidad de género, la intimidad, el placer y el deseo (Organización Mundial de la Salud [OMS], 2006).

Se trata, por tanto, de un fenómeno complejo que ha sido moldeado a lo largo de la historia por procesos sociales, culturales e históricos. Se manifiesta y se expresa a

través de diversas formas sociales y estructuras específicas de organización social. En este contexto, los discursos culturales hegemónicos juegan un papel crucial al establecer posiciones, generar expectativas y crear prohibiciones en relación con la sexualidad. Estos discursos influyen en cómo se entiende y se vive la sexualidad en una determinada sociedad o comunidad, y pueden tener un impacto significativo en la forma en que las personas experimentan y expresan su sexualidad (Aravena, 2006; Weeks, 1998). Estos discursos también condicionan los límites y las posibilidades en la construcción de la vida erótica (Foucault, 1992). Por ello, la sexualidad no puede ser analizada solo desde la perspectiva biológica, si no también teniendo en cuenta la dimensión social y emocional del sujeto (Luisi, 2018).

2.2. La Educación Sexual en la etapa de Educación Primaria

La sexualidad comienza mucho antes de la adolescencia (Peinado, 2010), por tanto, si se quiere educar de manera correcta, se debe de empezar mucho antes de los 14 años, implicado a familias, profesorado y profesionales de la salud.

La Educación Sexual ha presentado desafíos significativos al profesorado al intentar abordar este tema, ya que, aún existen numerosos tabúes e obstáculos en nuestra sociedad que impactan directamente en el ámbito escolar (Parra et al., 2017). Es fundamental proporcionar a los estudiantes las herramientas adecuadas para que puedan desarrollar un pensamiento crítico y tomar decisiones acordes a sus propias prioridades y valores en el futuro.

Se tiene que formar a seres capaces de vivir de forma responsable y saludable la sexualidad, estableciendo relaciones personales satisfactorias. Para ello, desde la escuela, a través de procesos de enseñanza/aprendizaje, se puede trabajar contenidos relacionados con la Educación Sexual para que cuando lleguen a la adolescencia y la adultez, puedan relacionarse sexualmente de manera correcta. Para ello, será necesaria la coordinación entre todos los agentes participantes en el desarrollo diario de una comunidad educativa, incluyendo a órganos de gobierno, familias y profesorado (Fallas, 2009).

Según Bataller (2007), la educación sexual es necesaria tanto en casa como en las aulas ya que asegura que una persona que haya vivido una niñez con libertad de expresión a todos los niveles naturales y habiendo conocido los conceptos básicos de la sexualidad, es mucho más feliz que un individuo que ha crecido con represiones o inhibiciones, debido a que la educación sexual, siempre que se otorgue de manera natural y adecuada, será positiva para el niño. Sin embargo, evitar la sexualidad puede convertirse en un riesgo futuro.

Por último, cabe destacar lo imprescindible que resulta la Educación Sexual en las escuelas desde etapas tempranas, siendo la etapa de Educación Primaria muy decisiva en este aspecto debido a que el alumnado se encuentra en una fase en la que desarrollará las bases de su personalidad y visión sobre los diversos aspectos de la

vida. Por ello, es muy importante concienciar a las familias para que haya transferencia entre el ámbito escolar y el doméstico (Frinco, 2013).

3. PROPUESTA DIDÁCTICA SOBRE LA EDUCACIÓN SEXUAL EN EDUCACIÓN PRIMARIA.

El objetivo general de este trabajo no es otro que el de diseñar una propuesta de innovación educativa que nos permita trabajar la educación sexual con niños del tercer ciclo de Educación Primaria.

Esta, responde a las exigencias del Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria, y cuyos principios pedagógicos establecen lo siguiente (p. 7): “de igual modo, desde todas las áreas se promoverá la igualdad entre hombres y mujeres, la educación para la paz, la educación para el consumo responsable y el desarrollo sostenible y la educación para la salud, incluida la afectivo-sexual”.

La propuesta ha sido diseñada para un aula de 6º de Educación Primaria, compuesta por 20 alumnos de entre 11-12 años y se llevará a cabo durante a lo largo de cuatro semanas en un total de 14 sesiones, quedando organizada en distintos bloques temáticos. Cada bloque incluirá entre 3-4 actividades de 50 minutos, ya que se llevarán a cabo en el horario escolar (tabla 1).

Asimismo, el método se fundamenta en el aprendizaje activo, a través del uso de diálogos/debates entre compañeros y reflexiones, tanto individuales como colectivas. Así como, el uso de técnicas de “*role playing*” para simular diferentes situaciones cotidianas. Por otro lado, los agrupamientos, consistirán en organizar al alumnado en pequeños grupos heterogéneos de 4 a 5 miembros, para que trabajen y colaboren de manera conjunta y coordinada en la realización de tareas. Esto les permite enfrentar y superar los desafíos planteados, al tiempo que amplían y profundizan en sus conocimientos.

Tabla 1:

Distribución temporal de las actividades.

BLOQUE 1. AUTOESTIMA, AUTOCUIDADO Y AUTOCONTROL.			
Actividad 1. <i>Trabajamos la autoestima.</i>	Actividad 2. <i>Me quiero y me cuido.</i>	Actividad 3. <i>Pensamientos personales positivos.</i>	Actividad 4. <i>Controlo mis propias emociones.</i>
BLOQUE 2. SOMOS SERES SEXUADOS.			
Actividad 5. <i>Biológicamente tenemos...</i>	Actividad 6 <i>¿de dónde provenimos?</i>	Actividad 7. <i>La gestación y el nacimiento.</i>	Actividad 8. <i>¿qué es la familia? ¿cuántos tipos existen?</i>
BLOQUE 3. LAS RELACIONES INTERPERSONALES.			

Actividad 9. <i>¿cómo te sentirías si...?</i>	Actividad 10. <i>1,2,3 y ... acción.</i>	Actividad 11. <i>El buzón de los sentimientos.</i>
---	--	--

BLOQUE 4. LOS ROLES Y ESTEREOTIPOS DE GÉNERO.

Actividad 12. <i>¿qué prefieres?</i>	Actividad 13. <i>¿para quién son los juguetes?</i>	Actividad 14. <i>¿quién realiza las labores domésticas?</i>
--	--	---

A modo de resumen, se expondrá una descripción general de cada uno de los bloques, describiendo brevemente en qué consiste las actividades que los componen.

El bloque 1 “*Autoestima, autocuidado y autocontrol*”, consta de 4 actividades, en las cuales se llevará a cabo la lectura de varios capítulos del libro “Leandro, el niño horrible”. Este cuento trata sobre un niño que se acepta tal y como es, aunque sus compañeros se ríen de él llamándolo feo. En este sentido, en la primera actividad, se le pedirá al alumnado que escriban en un papel alguna cualidad suya que sea positiva y lo metan en una bolsa. Al finalizar, se irán sacando y colocando en la pizarra. Cada alumno se identificará con cada una de ellas y entre todos los ponen en conjunto. Por otro lado, continuaremos trabajando la importancia del cuidado y respeto de uno mismo. Se les pedirá a los alumnos que piensen en algo que hagan por ellos mismos sin depender de nadie. Después, les pediremos que escriban en un folio su nombre y rellenen los huecos con aquellas cualidades positivas que les gustan y en otro color aquellas que deben mejorar. Finalmente, debatiremos sobre la pregunta *¿qué hemos hecho hoy por nosotros mismos?* En relación a la actividad 3, se descubrirá que el chico, aunque sea tan positivo, no todos los días se siente así. Se hará entrega de una ficha con un corazón gigante dibujado, el cual han de rellenar con cualidades positivas que se quieren alcanzar. Finalmente, se guardarán y se abrirán a final de curso para ver si lo hemos logrado. Por último, con la A4 se finalizará el libro y se analizará y debatirán las diferentes situaciones que se encuentra el personaje a lo largo de la vida, puesto que no siempre son positivas y hay que saber cómo enfrentarse a ellas. Asimismo, se hará una mesa redonda para que los alumnos expresen como se sienten y como intentarían solucionar diferentes circunstancias. Cotidianas (trabajos en grupo, suspender un examen...).

El bloque 2 “Somos seres sexuados”, también cuenta con un total de cuatro actividades. La primera de ellas, denominada “*Biológicamente tenemos...*”, cuyo fin no es otro que dar a conocer al alumnado el aparato reproductor masculino y femenino. Estrechamente relacionado con esta actividad, presentamos una segunda denominada “*¿De dónde venimos?*”, que pretende explicar, de una forma lógica, las distintas fases naturales de la reproducción humana, desechando falsos mitos y tabúes al respecto. Para la realización de esta actividad, y también de las dos siguientes, nos valdremos de la obra “*No le cuentes cuentos*” de Carlos y Mario de la Cruz. Por otro lado, encontramos una tercera actividad, que pretende dar a conocer el proceso de gestación, así como los diversos cambios que experimenta la mujer

durante el periodo del embarazo (“La gestión y el nacimiento”); para ello, se introducirán distintas tarjetas en una bolsa opaca para que, por parejas, cojan una de ellas y dibujen la parte de la gestación o el nacimiento que les toque (embrión, feto durante el primer mes, etc.). Por último, se formula una última actividad que enfatiza en un concepto de gran trascendencia, como es el de familia, analizando los distintos tipos (monoparentales, homoparental, tradicional...), con el objetivo de poner fin a los diferentes estereotipos y prejuicios sociales.

El tercer bloque de nuestra propuesta, titulado “Las relaciones interpersonales” consta de tres actividades. La primera, “Como te sentirías si...”, cuyo objetivo es que el alumnado consiga identificar aquellas situaciones que le agradan o, por el contrario, le ocasionan sentimientos negativos; dicha actividad finalizará con la elaboración conjunta de un mural dividido en dos partes: uno que recoja cuales son nuestros derechos y otro donde figure que podemos hacer cuando algo no nos agrada. En segundo lugar, llevaremos a cabo la actividad “1, 2, 3...y ACCIÓN”, una actividad que se realizará por parejas, y en donde el grupo debe identificar si las relaciones simuladas por sus compañeros son positivas o negativas. Por último, realizaremos una tercera actividad denominada “El buzón de los sentimientos”, con el objetivo de que, durante una semana, diariamente, los alumnos vayan incorporando a su buzón una frase que le permita expresar como se ha sentido en clase para, finalmente, compartir todas esas situaciones junto al resto de sus compañeros.

Para finalizar, analizaremos el último bloque, titulado “Los roles y estereotipos de género”, que estará compuesto por un total de tres actividades. La primera de ellas, titulada “¿Qué prefieres?”, pretende analizar la influencia que la sociedad ejerce en el establecimiento de roles y estereotipos de género. Para ello, nos valdremos de dos obras: “¿Hay algo más aburrido que ser una princesa rosa?” y “Papi, ¿os niños juegan con las muñecas?”. Relacionada con esta actividad, realizaremos una segunda denominada, “¿Para quién son los juguetes...?”. El desarrollo de la misma se dará mediante dos tipos de tarjetas, unas moradas, que harán referencia a tareas propias de niños/hombres, y unas verdes, que hacen referencia a tareas propias de niñas/mujeres. El docente sacará un listado con una serie de acciones (jugar a las cocinitas, ser pintor, correr...), y los alumnos deben sacar una de las tarjetas (o ambas, si así lo consideran). El objetivo es que los alumnos tomen conciencia de que todas las acciones pueden ser ejecutadas por ambos géneros. Finalmente, la última actividad de nuestra propuesta se denominará “¿Quién realiza las labores domésticas?”, con el objetivo de promover la igualdad en la tareas del hogar. Para ello, los alumnos deben indicar las tareas del hogar que desarrollan los padres y, por otro lado, las tareas que desarrollan las madres. El objetivo de la actividad es que los alumnos conciban que el reparto de tareas puede no ser equitativo. En ese caso, se realizará un horario de trabajo de las tareas domésticas que debe colocarse en un

lugar visible y que pretende fomentar el desarrollo igualitario de las tareas domésticas.

Por último, se expondrá brevemente un modelo de evaluación para poder comprobar y medir el logro de los aprendizajes. Esta, se desarrollará de forma continua a partir de la observación directa y sistemática a medida que se vayan llevando a cabo las sesiones, tomando anotaciones individuales y colectivas en el diario del docente. Además, una vez realizada la propuesta, el docente completará un cuestionario en que se recogen los contenidos y aspectos principales de la misma para así, examinar si realmente se han cumplido las expectativas con respecto al alumnado a nivel individual, a partir de una escala nominal de evaluación para cada bloque de contenidos. Cada una de ellas integrará las capacidades y competencias a superar y se deberá marcar con una cruz en NS (no superado), EP (en proceso) o S (superado) dependiendo del que corresponda a cada alumno.

4. CONCLUSIONES.

La sexualidad es un aspecto innato del ser humano que nos acompaña durante toda nuestra vida. Sin embargo, pocas veces pensamos en los niños como seres sexuados, pese a que, desde edades tempranas, están desarrollando su sexualidad, sintiendo una gran curiosidad por su cuerpo, lo que les conduce a la formulación de múltiples preguntas. Es aquí donde toma una gran relevancia el sistema educativo y sus docentes, que deben ofrecer una respuesta verídica que ofrezca seguridad al alumnado.

Si bien, no solo los docentes tienen un papel fundamental, sino también las familias, Por ello, es fundamental la interacción y la colaboración ellas, de tal forma que se pueda garantizar una educación integral en todas sus vertientes.

En definitiva, consideramos esencial la integración de la educación sexual en las aulas desde las primeras etapas educativas, eliminando tabúes, prejuicios o estereotipos que limiten la educación sexual, favoreciendo el desarrollo integral del alumnado.

5. REFERENCIAS

Aravena, V. (2006). Sexualidad juvenil y cultura en el Chile actual. Reflexiones desde el campo de la antropología. En *Juventud y Sexualidad. Transformaciones del Nuevo Milenio. Revista Observatorio de Juventud Chile*. (3)10.

Bataller i Perelló, V. (2007) “*La Eyaculación Precoz*” II Jornada de Salud Sexual en Atención Primaria. Grupo de Salud Sexual de la Sociedad Española de Medicina General. SEMG. Benidorm.

Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. 2 de marzo de 2022. *Boletín Oficial del Estado*, 52, 24386-24504.

- Fallas, A. (2009). *Educación afectiva y sexual. Programa de formación docente de secundaria*. (Tesis doctoral). Universidad de Salamanca. España.
- Foucault, M. (1992). *Historia de la sexualidad: La voluntad de saber*. Siglo XXI.
- Frinco, V. D. C. L. (2013). Educación de la sexualidad en el contexto familiar y escolar. *Educere*, 17(58), 429-435.
- Luisi, V., (2018). Sexualidad, género y educación sexual. *Extra muros*, 97-107.
- Organización Mundial de la Salud (2006). *Defining sexual health: report of a technical consultation on sexual health, 28-31 January 2002, Geneva*. Geneva, World Health Organization.
https://www3.paho.org/hq/dmdocuments/2009/defining_sexual_health.pdf
- Parra, M. A., Paz, M. V., & Ponzetto, N. (2017). *Educación sexual*. (Tesis Doctoral). Universidad de Concepción del Uruguay. Uruguay.
- Peinado, M. T. (2010). Sexualidad en los niños: la asignatura pendiente. *Revista Pediatría de Atención Primaria*. 12(supl 19), s245-s253
- Weeks, J. (1998). *Sexualidad*. México: Ediciones Paidós Mexicana.

LA ESCUELA PROMOTORA DE DERECHOS, BUEN TRATO Y PARTICIPACIÓN

Revisiones, estudios y experiencias

Esta publicación está integrada por doscientas aportaciones en las que han participado más de 300 investigadores, académicos y profesionales de los ámbitos educativo, social y sanitario principalmente. Aunque los trabajos versan sobre 50 temas diferentes relacionados con la infancia y la adolescencia, el eje temático central está dirigido a la promoción de derechos, buen trato y participación en la escuela.

La perspectiva multidisciplinar e internacional de las contribuciones de esta obra facilitan a los lectores un conocimiento diverso sobre revisiones, estudios y experiencias en torno al fascinante mundo de la infancia y la adolescencia casi en el primer cuarto del siglo XXI.

Antonio Salvador Jiménez Hernández

Es maestro y doctor en psicopedagogía. Trabaja como profesor en la Universidad de Extremadura (España). Es presidente del Consejo Independiente de Protección de la Infancia y lidera proyectos de cooperación internacional para el desarrollo en el norte de Marruecos y en América Latina, entre ellos destaca el proyecto Gira con la Infancia.

Cindy Jouieth Castro Ramírez

Una mujer convencida de la transformación que el deporte, la recreación, la actividad física y el arte pueden generar en las personas y la sociedad. Docente e Investigadora del Grupo Cuerpo, Sujeto y Educación de la Universidad Santo Tomás (Colombia). Magíster en Planeación para el Desarrollo y Profesional de Cultura Física, Deporte y Recreación.

Maribel Vergara Arboleda

Doctora en Educación por la Universidad Pedagógica Nacional. Trabaja en la Universidad de San Buenaventura sede Bogotá como profesora en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Coordina el énfasis en Educación del Doctorado en Humanidades, Humanismo y Persona. Desde 2015 es coordinadora por Colombia del Consejo de la Revista Infancia Latinoamericana. Es miembro responsable en América Latina del Consejo Independiente de Protección de la Infancia.

Ruth Stella Chacón Pinilla

Formadora de formadores, maestra de niños. Doctora en educación. Docente de la Universidad El Bosque y de la Secretaría de Educación de Bogotá. Creadora y líder del Proyecto "Cartas para crecer con amor". Creadora de la Estrategia "Creciendo Juntos: Familia y escuela" con la que se hace ganadora del Primer lugar en el Premio a la Investigación e Innovación Educativa 2019 de la Secretaría de Educación de Bogotá Distrito Capital- Colombia y el IDEP Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico.