

Actas del

**XXX**

# **Seminario de Pedagogía Social**



**Pedagogía Social y Desarrollo Humano**

XXX SEMINARIO INTERUNIVERSITARIO DE PEDAGOGÍA SOCIAL



FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Lucio-Villegas, Emilio; Camacho, Antonio; Limón, Dolores;  
Ballesteros-Moscósio, Miguel-Ángel; Melero, Noelia;  
Valderrama, Rocío; Pabón, Manuela (Eds.)



# Congreso Internacional de Pedagogía Social

## Pedagogía Social y Desarrollo Humano

XXX SEMINARIO INTERUNIVERSITARIO DE PEDAGOGÍA SOCIAL

Sevilla 8, 9 y 10 de Noviembre de 2017

©Universidad de Sevilla  
Lugar: Sevilla  
Año de edición: 2017  
I.S.B.N.: 978-84-933733-9-9  
Maquetación: Fabiola Ávila Soriano



## INDICE

EL ACOMPAÑAMIENTO MEDIANTE LA FIGURA DEL MENTOR/A EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO .....	7
HERRAMIENTAS EN LA AUTOGESTIÓN SOSTENIBLE PARA LA EMPLEABILIDAD .....	19
LEEMOS JUNTOS: PROYECTO DE APRENDIZAJE-SERVICIO PARA LA MEJORA DE LA COMPETENCIA LECTORA.....	26
GOYA: "AÚN APRENDO". PROPUESTA DE APRENDIZAJE-SERVICIO DE LOS ESTUDIANTES DEL GRADO EN PEDAGOGÍA CON LAS PERSONAS MAYORES .	37
INDICADORES DE IMPACTO DE LOS SISTEMAS DE PROTECCIÓN.....	48
ALGUNAS REFLEXIONES SOBRE EL PAPEL DE LAS MUJERES EN LA EDUCACIÓN AMBIENTAL A LO LARGO DE LA HISTORIA .....	60
PERCEPCIÓN Y NIVEL CONCEPTUAL DE ALUMNOS/AS QUE ESTUDIAN EL GRADO DE MAESTRO EN EDUCACIÓN PRIMARIA Y EDUCACIÓN INFANTIL EN LA FACULTAD DE EDUCACIÓN DE UNA UNIVERSIDAD ESPAÑOLA ACERCA DE LA REINSERCIÓN SOCIAL Y REEDUCACIÓN DE PERSONAS PRIVADAS DE LIBERTAD .....	73
ESTUDIO SOBRE LA VIOLENCIA INTRAFAMILIAR Y EXTRAFAMILIAR EN PERSONAS MAYORES DEPENDIENTES.....	90
TEST SITUACIONAL PARA EL DIAGNÓSTICO DE COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES .....	102
VALORES SOCIALES DEL PROFESORADO DE INFANTIL, PRIMARIA Y SECUNDARIA: INFLUENCIA DE LA EDAD Y EL SEXO .....	110
RELACIONES INTERGENERACIONALES EN LA ESCUELA: EL PROYECTO "COMPARTIR LA INFANCIA" .....	124
NIVELES DE ELABORACIÓN DEL CONOCIMIENTO PEDAGÓGICO .....	133
EL BANCO DEL TIEMPO COMO HERRAMIENTA DE MEJORA SOCIO-EDUCATIVA EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO .....	145
LOS PROGRAMAS DE TRANSICIÓN A LA VIDA ADULTA Y DE ORIENTACIÓN LABORAL PARA LOS JÓVENES EXTUTELADOS .....	159
LA EDUCACIÓN PARA LA SALUD COMO ELEMENTO CLAVE EN EL DESARROLLO HUMANO.....	168
MÁS ALLÁ DEL CENTRO EDUCATIVO: EL EDUCADOR SOCIAL EN LA CONSTRUCCIÓN DE REDES EDUCATIVAS EN EL TERRITORIO Y CON LA COMUNIDAD.....	180



# Congreso Internacional de Pedagogía Social

## Pedagogía Social y Desarrollo Humano

XXX SEMINARIO INTERUNIVERSITARIO DE PEDAGOGÍA SOCIAL

Sevilla 8, 9 y 10 de Noviembre de 2017

PERSONAS, OFICIOS Y COMUNIDADES .....	191
O CONTACTO NO ACOLHIMENTO FAMILIAR. O QUE PENSAM AS FAMÍLIAS DE ACOLHIMENTO E DE ORIGEM E QUAIS OS DESAFIOS QUE SE COLOCAM PARA O DESENVOLVIMENTO DA SUA RELAÇÃO .....	206
LA UNIÓN EUROPEA Y LAS MEDIDAS DE ATENCIÓN A LOS MENORES DE EDAD NO ACOMPAÑADOS .....	217
FORMACIÓN PARA EL EMPLEO: ESTUDIO DE LA MOTIVACIÓN DE UN COLECTIVO VULNERABLE ANTE LA REINSERCIÓN LABORAL .....	227
BEM-ESTAR SUBJETIVO EM ESTUDANTES DE EDUCAÇÃO SOCIAL: .....	238
UM ESTUDO EXPLORATÓRIO .....	238
PERSONAS ADULTAS MAYORES COMO DINAMIZADORAS SOCIALES. UN PROYECTO DE INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA DESDE LA UNIVERSIDAD	249
ADULTOS MAYORES Y PROGRAMAS UNIVERSITARIOS: EL ENVEJECIMIENTO ACTIVO .....	259



**Congreso Internacional de Pedagogía Social**

**Pedagogía Social y Desarrollo Humano**

XXX SEMINARIO INTERUNIVERSITARIO DE PEDAGOGÍA SOCIAL

**Sevilla 8, 9 y 10 de Noviembre de 2017**

## **30 SEMINARIO DE PEDAGOGÍA SOCIAL**

CONGRESO INTERNACIONAL DE PEDAGOGÍA SOCIAL

Sevilla 8, 9 y 10 de Noviembre de 2017

### **Pedagogía Social y Desarrollo Humano**

Este período de crisis inacabada nos ha mostrado como la preocupación por el bienestar de las personas no es un elemento principal en nuestras sociedades. Hemos asistido, y seguimos asistiendo, a la utilización de fondos públicos para ‘garantizar la estabilidad del sistema financiero’, ese mismo sistema que expulsa a las personas de sus lugares de vida. En general, el discurso económico se ha convertido en prioritario en nuestras sociedades: lo importante es la cotización del IBEX 35 o la valoración de la prima de riesgo que son repetidas como una especie de ‘mantra’ día tras día – e incluso varias veces al día – por los medios de comunicación social. Pero ese ‘mantra’ no se extiende a otras cifras económicas – los niveles de desempleo, los contratos parciales de los trabajadores jóvenes y adultos, las diversas situaciones de explotación – o aquellas relacionadas, por ejemplo, con la educación: el porcentaje de abandono escolar, las tasas de analfabetismo funcional, las cifras relativas al absentismo escolar en barrios degradados - principalmente en las grandes ciudades, pero también en las zonas rurales acosadas por la pobreza y el desempleo.

En este contexto, recuperar la noción de Desarrollo Humano que lanzó el Programa de la Naciones Unidas para el Desarrollo a principios de los años noventa del siglo pasado nos parece una urgencia. Este concepto ligaba el desarrollo a la educación, a la salud, a la calidad del trabajo, a la integración social de los colectivos desfavorecidos social y económicamente, etc.

En este seminario, queremos reflexionar sobre este abordaje a partir de los siguientes bloques temáticos:

#### **1. Pedagogía Social y Educación a lo largo de la vida.**

El conjunto de políticas y prácticas que se denominan Aprendizaje a lo largo de la Vida ha centrado toda su actividad en el mundo del trabajo o, mejor dicho, en el esfuerzo de hacer empleables a las personas sin garantizar el acceso a un trabajo digno. La reflexión sobre las consecuencias instrumentales de estas prácticas debería hacernos recuperar nociones como las de Educación Permanente, como un territorio donde los/las Educadores/as sociales pueden acompañar a las personas en un recorrido



que les ayude a desarrollarse como tales en los ámbitos personales, familiares o sociales más allá de la conversión del ciudadano/a en trabajador/a, o simple consumidor/a.

### **2. Pedagogía Social y Territorio. Herramientas para el estudio y dinamización de las comunidades.**

La base de gran parte de la acción educativa de los/las Educadores/as Sociales se encuentra en las comunidades donde trabajan. En ese sentido, el estudio del territorio – geográfico, social o simbólico – y el desarrollo de propuestas integradoras es un elemento esencial para recuperar la idea de un Desarrollo Humano que responda a las necesidades de las personas y los grupos.

### **3. Educación de personas adultas para el desarrollo.**

Los informes de las organizaciones internacionales – con todas las reservas con que deben ser leídos – presentan un panorama desolador sobre las herramientas educativas que utiliza la población adulta en España. A ello se une la despreocupación de los poderes públicos en construir una cultura donde la educación y el aprendizaje sean valorados. Cuando asistimos a una reducción de la educación de personas adultas a un mero aprendizaje instrumental para ser empleable, nos parece que es importante recordar la idea de John Dewey de que no pueden buscarse los objetivos de la educación fuera de la propia educación.

### **4. Estudiantes no Tradicionales en la Educación Superior.**

Los estudiantes no tradicionales pueden ser definidos como “Estudiantes que se encuentran poco representados en la educación superior y cuya participación en la misma está limitada por factores estructurales. Esto incluye, por ejemplo, estudiantes que provienen de familias en las que ninguno de sus miembros habían accedido a la universidad con anterioridad, estudiantes de familias con bajos ingresos, estudiantes provenientes de grupos étnicos minoritarios, estudiantes que han vivido tradicionalmente el ‘áreas de baja participación’, así como estudiantes mayores y estudiantes con discapacidades” (Finnegan, Merrill y Thumborg, 2014, p. 3, comillas en el original). Esta es una nueva realidad de nuestras aulas y entendemos que este 30 Seminario puede ser una buena oportunidad para iniciar una reflexión sobre la misma y sobre cómo afrontar estos retos no sólo como docentes universitarios, sino desde la perspectiva de la Pedagogía Social.



## **EL ACOMPAÑAMIENTO MEDIANTE LA FIGURA DEL MENTOR/A EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO**

**MAR LUGO-MUÑOZ**

[maritimalm@gmail.com](mailto:maritimalm@gmail.com)

Grupo de Investigación GIEPAD  
Universidad de Sevilla

**MANUEL RAFAEL DE-BESA GUTIÉRREZ**

[manuelrafael91@hotmail.com](mailto:manuelrafael91@hotmail.com)

Grupo de Investigación.  
Intervención en Grupos Sociales-Educación y Juventud.  
Universidad de Sevilla

**DOLORES LIMÓN-DOMÍNGUEZ**

[dlimon@us.es](mailto:dlimon@us.es)

Universidad de Sevilla

### **Resumen**

El Plan de Orientación y Acción Tutorial (POAT) de la Universidad de Sevilla ofrece piezas claves para facilitar la transición al contexto universitario desde una perspectiva multidimensional. Se ajusta desde las demandas académicas en cuestiones de información y disposición de recursos/servicios que ofrece la estructura universitaria como las personales y/o profesionales a través de la figura del mentor.

En el curso académico 2015-2016 a través del apoyo institucional en el marco del II Plan<sup>1</sup> propio de Docencia, se reorganizó como una apuesta integradora en las facultades de Odontología y Ciencias de la Educación.

El objetivo principal de las diferentes acciones estratégicas es Impulsar y emprender a través de la formación de mentoría un camino de acompañamiento para atender las necesidades del estudiantado.

Los resultados muestran una gran similitud entre el estudiantado de Odontología y Ciencias de la Educación dentro de las diferentes titulaciones. Las necesidades de desarrollar competencias personales, interpersonales, organizacionales y tecnológicas ocupan un lugar relevante entre las deducciones finales.

### **Palabras clave**

Educación Superior, Mentor, Competencias para la vida, Transición académica.

---

<sup>1</sup> Convocatoria de ayudas POAT <http://comunicacion.us.es/centro-de-prensa/comunidad-universitaria/convocatoria-de-ayudas-poat-y-apoyo-tfc-tfg-y-tfm>



### Abstract

The Guidance and Tutorial Action Plan (POAT) of the University of Seville offers key pieces to facilitate the transition to the university context from a multidimensional perspective. It is adjusted from the academic demands in matters of information and provision of resources / services offered by the university structure such as personal and / or professional through the figure of the mentor.

In the academic year 2015-2016 through institutional support within the framework of the II Internal Teaching Plan, it was reorganized as an integrating bet in the faculties of Dentistry and Education Sciences.

The main objective of the different strategic actions is to promote and undertake through the formation of mentoring an apprenticeship to meet the needs of the students.

The results show a great similarity between the students of Dentistry and Education Sciences within the different degrees. The needs to develop personal, interpersonal, organizational and technological competencies occupy a relevant place among the final deductions.

### Keywords

Higher Education, Mentoring, Life Skills, Academic Transition

### 1. Introducción

Los estándares para asegurar la calidad en las instituciones de la Educación Superior constituyen una mirada inclusiva y de impacto en el campo de la orientación. En el marco del cambio y desarrollo de la Educación superior (Unesco, 1998; 2004) se especifica la mejora y apoyo al estudiantado mediante orientación y el papel de la universidad como vector en los nuevos desafíos de los jóvenes.

Las enseñanzas universitarias se adaptan y modernizan según el Espacio Europeo de Educación Superior en base al Real Decreto 1393/2007 en el que contempla una nueva organización y cambio de metodología [...]

*Las universidades dispondrán de sistemas accesibles de información y procedimientos de acogida y orientación de los estudiantes de nuevo ingreso para facilitar la incorporación a las enseñanzas universitarias correspondientes.*  
(p.8)

Álvarez (2013) sintetiza la importancia de las figuras de tutores y orientadores en el contexto de la institución universitaria así como los servicios de orientación, guía del estudiante para facilitar el aprendizaje.



La iniciativa emprendedora de la Educación Superior para el cambio social y académico es la de involucrar y fomentar la participación activa del estudiantado en la vida universitaria. Reforzar el diálogo entre profesionales y facilitar el aprendizaje entre iguales e intercambio de experiencias para promocionar el desarrollo de habilidades para la vida de las personas jóvenes (Consejo Europeo, 2017).

La puesta en marcha de acciones para la función de orientación y acción tutorial, se organiza con la implicación de personal docente en la acción tutorial. Autores como Echevarría y Martínez (2015) indican que es una fuente de información para la mejora de la práctica docente y clima en el aula. Y a nivel de centro con la función informativa y acciones de orientación en la que destaca la mentoría entre iguales. Según Lugo y Machuca (2017) sostienen que *el proceso de mentoría se caracteriza por encaminar la tutoría entre iguales de forma participativa y experiencial*.

La partida hacia un programa de mentoría supone implicación por parte del centro y profesorado para el desempeño académico del alumnado. Asimismo, la formación adecuada del alumnado mentor en las diferentes disciplinas, es primordial para favorecer su desarrollo personal y/o profesional. Aspectos que adquieren una gran riqueza y complejidad en todo el proceso formativo.

El Plan de Orientación y Acción Tutorial (POAT) se caracteriza por ser un plan flexible que se adapta a cada contexto académico, según las necesidades de orientación, formativas y de competencias de partida en mentores/as como del alumnado mentorizado. Así como, un microsistema interrelacionado entre las diferentes áreas de la institución académica en continuo movimiento.

Las herramientas que proporciona, concretamente la formación de mentores, propician el desarrollo de competencias transversales para el acompañamiento en la vida universitaria y como base para la transición laboral.

## 2. Contextualización

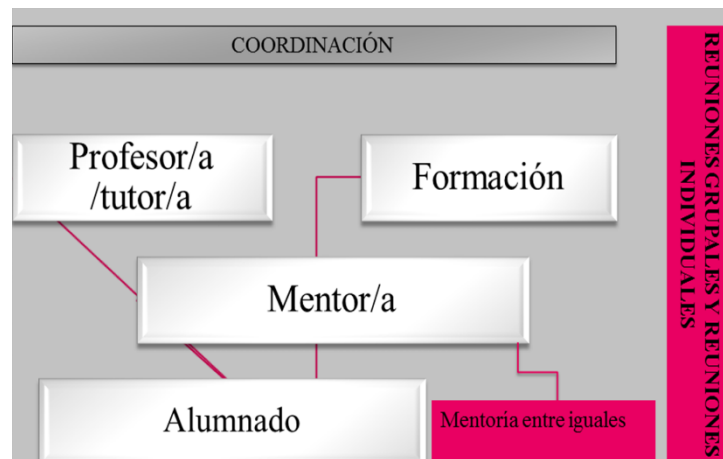
Presentamos un proceso experiencial centrado en las necesidades previas detectadas en materia de orientación del alumnado mentor de las Facultades de Odontología y Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla en el curso 2015-2016.

Como situación de partida de ambos centros y estructura del establecimiento del POAT, marca una gran diferencia entre ambos por la trayectoria, dilatada temporalidad y engranaje formativo que presentan entre ambas instituciones. La facultad de Odontología ha fundamentado las metas y objetivos del Plan y posteriormente la formación de mentores a partir de un análisis de necesidades del alumnado. Inicialmente el POAT se diseñó como un programa de apoyo, orientación y tutoría para el alumnado de nuevo ingreso coordinado por la doctora María del Carmen Machuca Portillo. Dada la idiosincrasia del centro, necesidades y perfiles académicos de ciencias de la salud, la



coordinación se organizó como una asignatura de libre configuración integrada en dos niveles para la adquisición de competencias transversales.

Figura1. Mapa de estructura del Plan de Orientación.



En cuanto a la Facultad de Ciencias de la Educación, la acción orientadora y de acompañamiento que se prestaba desde sus comienzos en el curso 2013/2014 por parte del Equipo de Mentores, estaba destinada únicamente a estudiantes de nuevo ingreso a través de las Jornadas de Acogida e Inmersión en el ámbito universitario. A partir del curso 2015/2016, esta actividad se intensifica ya que, al caracterizarse el Equipo de Mentores de Educación por estar promovida y gestionada por los propios estudiantes<sup>2</sup>, surge el interés a través de reflexiones conjuntas entre sus miembros y con el apoyo vicedecanato de estudiantes y el de internacional de abarcar otro tipo de actividades y de estudiantes (Erasmus, SICUE y máster). A partir de este punto, se elaboró el primer Proyecto del Equipo de Mentores que fue integrado dentro de las actividades llevadas a cabo desde el POAT de la facultad de Educación. (De-Besa y Pecellín, en prensa).

Por ello, presentamos una comparación de las demandas/necesidades del alumnado en su inicio y experiencia en el transitar universitario a partir de los siguientes objetivos.

- Presentar e informar acerca de la estructura y dinámica de funcionamiento de la titulación matriculada.
- Realizar un diagnóstico de necesidades en las diferentes competencias de carácter personal, académico y profesional.

<sup>2</sup> El Equipo de Mentores de Educación se caracteriza por poseer autonomía a la hora de diseñar, desarrollar y planificar las actividades llevadas a cabo junto en coordinación con el Equipo de Gobierno.



### 3. Metodología

La metodología se ajusta a un corte cualitativo en el que se emplea la técnica DAFO para la detección de necesidades de alumnado de Grado de odontología de primer curso bajo una muestra de 91 estudiantes. En referencia a la Facultad de Ciencias de la Educación, la recogida de datos se ha llevado a cabo mediante registro de observación durante la celebración de las Jornadas de Acogida e inmersión universitaria para los estudiantes de nuevo ingreso.

A partir de la organización y planteamiento del engranaje formativo de mentores llevamos a cabo reuniones grupales y puesta en común de las necesidades cuya dinámica ha sido registrar los datos de las propias actividades confeccionadas y por observación. La muestra comprende un total de 25 alumnos y alumnas de 4º y 5º curso de Grado de Odontología.

A través de grupos colaborativos, Ciencias de la Educación, organiza entre los propios estudiantes mentores un registro de necesidades específicas en cuestiones de diferentes temáticas de formación. Con el propósito de desarrollar competencias transversales de cara a la función de mentor.

Para el análisis de contenido de los resultados cualitativos se aplicó el programa Atlas ti.

### 4. Resultados

Presentamos a continuación los resultados obtenidos a través de la técnica DAFO y puesta en común previa a la formación de mentores.

#### 4.1 Acogida. Necesidades alumnado de primer curso en la transición a la universidad

Partimos de diferentes contextos para diagnosticar las necesidades del alumnado por la diversidad que supone el perfil académico y experiencia académica. El perfil académico del alumnado de Odontología se caracteriza por tres vías de acceso; Bachillerato, Grado superior y otras carreras de ciencias de la salud.

La técnica DAFO como herramienta para la toma de decisiones y para la construcción de objetivos académicos/profesionales. En la tabla 1 se visualiza los indicadores externos e internos que conforman la matriz.

Tabla 1: Matriz DAFO.

INDICADORES	DEFINICIÓN
Debilidades	Factores internos. Posición desfavorable de recursos personales.



Amenazas	Factores externos. Situación desfavorable de recursos personales.
Fortalezas	Factores internos. Posición favorable del entorno.
Oportunidades	Factores externos. Situación favorable del entorno.

A partir de los indicadores DAFO, se puede observar en la tabla 2, los factores intervinientes tras un análisis de cada factor.

### **Conocimiento del entorno y Autoconocimiento:**

El alumnado se muestra vulnerable ante el contexto educativo y un control bajo en la gestión emocional. La falta de conocimiento del contexto en cuanto a los servicios y recursos del centro enfatiza el miedo presente y futuro.

### **Clima:**

Destacan la alta competitividad académica que requiere permanecer en la carrera elegida y sienten que con los recursos personales existentes no son capaces de soportar la presión académica aunque son conscientes que la familia los apoya. Perciben en el poco tiempo transcurrido en la facultad que la relación profesor-alumno no es la más adecuada aunque están proyectando diferentes elementos de la transición de la etapa anterior con la nueva.

### **Toma de decisiones:**

La toma de decisiones es fundamental para trazar el objetivo que pretenden conseguir a nivel vital-académico-profesional. Inician el proceso en cuanto a definir el problema de falta de información y de los recursos que disponen de la elección de estudio pero sin haber finalizado el proceso de adaptación. La inseguridad y la falta de autogestión son elementos que en la experiencia transitiva nos le permite realizar un análisis adecuado de la situación. Por el contrario, la motivación, vocación y constancia les permite dar una oportunidad a las experiencias negativas vividas.

### **Planificación y gestión:**

La metodología de estudio y gestión del tiempo son factores que piensan que deben adaptar a la nueva situación académica. Son personas disciplinadas en el estudio sin embargo creen que deberían aprender a planificar. Consideran que aunque en el comienzo de curso están desinformados ven como una oportunidad el curso de orientación al estudio que ofrece la universidad así como la ayuda que le pueda proporcionar el servicio de biblioteca.



Tabla 2. Análisis DAFO

<b>DEBILIDADES</b>	<b>AMENAZAS</b>
Estrés	Tiempo
Agobio	Gasto económico
Miedo/ inseguridad	Competitividad
Falta de Información	Mala relación profesor-alumno
Desconocimiento universitario	Ambiente hostil
	Carencia de recursos
	Presión
<b>FORTALEZAS</b>	<b>OPORTUNIDADES</b>
Constancias	Becas y ayudas
Esfuerzo	Tutorías
Horas de estudio	COE
Apoyo de la familia	Mentores
Vocación	Apoyo familiar
Disciplina	Recursos biblioteca
Ganas de aprender	

La facultad de Ciencias de la Educación se caracteriza por acoger a más de 5.000 estudiantes entre sus titulaciones de grados y dobles grados, convirtiéndose en una de las más pobladas y heterogéneas desde el perfil del estudiante dentro de la Universidad de Sevilla.

Para el recibimiento del nuevo estudiantado de educación, se llevan a cabo las Jornadas de Acogida e inmersión universitaria. Se estructuran en una bienvenida institucional llevada a cabo por los órganos de gobierno, biblioteca y representación estudiantil y una ruta por la facultad por el Equipo de Mentores. Estas acciones resuelven las primeras dudas así como para crear vínculos entre mentores y mentorizados.

En la tabla 4, se observan los temas que más preocupan al estudiantado de nuevo ingreso, tras haber sido registrada por parte del Equipo de Mentores en el recorrido de las Jornadas de Acogida. Entre estos tópicos, se aprecia como la mayoría se ubican dentro la dimensión educativa.



Tabla 3. Temas más relevantes entre el estudiantado de nuevo ingreso de Ciencias de la Educación.

CONCEPTO	ATRIBUTO
Adaptación al contexto universitario	Se trata de un tema genérico que abarca tanto el ajuste personal, social como académica del estudiante.
Socialización	El contexto académico se reflejaría como un nuevo espacio para el desarrollo de relaciones sociales y la creación de vínculos de apego.
Interpretar la distribución horaria	Debido a la diversidad de grupos y subgrupos de prácticas con los que se cuenta entre las titulaciones de educación,
Profesorado	Estas tres temáticas harían referencia al conjunto de cambios tanto didácticos, metodológicos como evaluativos que trae consigo el contexto universitario a diferencia de la Educación Media.
Metodología de trabajo	
Dificultad de las asignaturas.	
Proyección profesional y oferta de empleo	Hace referencia a la preocupación de los estudiantes acerca de las salidas profesionales desde la entrada al contexto universitario.
Participación estudiantil	El interés acerca de qué oportunidades y ventajas de establecer relación ofrece al estudiante la facultad.

#### 4.2 Necesidades alumnado mentor en el tránsito y acompañamiento universitario

Con el método de análisis de datos cualitativos se ha construido inductivamente un sistema de categorías para las valoraciones del alumnado del primer nivel (*ver tabla 5*).

#### **Mentoría entre iguales:**

El grupo se caracteriza por asumir razonablemente el rol del mentor comenzando el primer nivel. Definen claramente el espacio de aprendizaje entre iguales como un intercambio de experiencias con una perspectiva más amplia. Consideran el proceso y como un aspecto clave la adquisición de competencias para la vida.

*1:3 Aprender a poder ayudar y orientar a otros alumnos, pero primero aprendiendo a orientarme y situarme yo. Espero que me sirva para mi vida*



*personal, no solamente para enfocarlo en la facultad. Aprendemos y aprenden ellos. (6:6)*

### **Orientación:**

Aun cursando los últimos años de la carrera universitaria se sienten desorientados en algunos elementos que forman parte del mecanismo académico. Por ello, valoran con mayor motivación la función del mentor, la formación y lo que pueden aportar a los mentorizados.

*1:25 Es poder orientar a los alumnos nuevos y pensaba que estaba encarada a darnos información y ver que en realidad toca el aspecto personal y me gusta más la idea (19:19)*

*1:38 Aprender a poder ayudar y orientar a otros alumnos, pero primero aprendiendo a orientarme y situarme yo (30:30)*

*1:7 Me hubiera gustado que me ayudasen a tomar decisiones en mis primeros años, ya que he estado más perdido y además así nos relacionamos con los de cursos más pequeños y nos conocemos (12:12)*

### **Gestión emocional:**

Gestionar las emociones es un factor clave y necesario para el grupo. Reflexionan sobre las carencias que presentan en el momento que deben afrontar ambientes en la dinámica diaria en la facultad. Las situaciones en las prácticas con los pacientes, exámenes, la ajustada distribución horaria y la relación con el profesorado les generan estados ansiosos continuos. La falta de control de sus emociones les sitúa en una posición muy delicada para llevar con normalidad sus estudios.

*1:14 Considero que con la organización de la facultad y de nosotros hace que vivamos muchísimo estrés. Es pasar por la puerta de entrada y ya te sientes tensa (15:15)*

*1:30 Espero, por tanto, reducir la ansiedad y a descubrir qué quiero para no exigirme más de la cuenta. Es agobiante sentirse perdida (21:21)*

### **Herramientas de relajación:**

Solicitan incluir en la formación de mentores técnicas para trabajar la respiración y las emociones mediante el cuerpo. Pretenden integrar las técnicas para todos los ámbitos de su vida y reducir la tensión física y mental.

*1:46 Espero que nos enseñes algunas técnicas de relajación porque este sitio es muy estresante. Ayudarnos a aprender unos de otros (34:34)*

*1:50 Espero poder aprender a manejar el estrés, para que me resulte positivo, es decir, en lugar de afectarme de manera física y mental, poder usarlo para*



*mejorar, tanto en persona como en rendimiento académico. Y ver la vida de una manera más relajada (35:35)*

### Desarrollo personal, académico y profesional:

La integración en el contexto académico, desarrollo vital e ir preparados para realizar la transición al mercado laboral son motivaciones y prioridades entre el alumnado. El grupo ve la mentoría como el camino para culminar sus objetivos profesionales. Carecen de formación para afrontar una entrevista laboral, hablar en público y defender con argumentos sus propios proyectos. Ven la necesidad de enriquecerse interiormente para enfrentarse a casos clínicos complejos para gestionar sus emociones y *mirar* de otra manera a los pacientes.

*1:43 Integrarme también en el ámbito profesional-laboral para poder crecer más como persona, y ser más tolerante, calmada y pausada ante personas apáticas o que no me lleve bien con ellas (32:32)*

*1:45 Es algo que llevo intentando mucho tiempo, y espero que me ayude como persona y como profesional. Bueno, y que me ayude a entenderme y así gestionar emociones (33:33)*

*1:51 Espero que en las horas que estemos trabajando sintamos que son de provecho, que nos van a servir no solo en el ámbito profesional sino también en el personal (36:36)*

### Adquisición de créditos:

El propósito inicial de algunos alumnos/as, ha sido únicamente conseguir créditos para cerrar el ciclo de la carrera. No obstante, una vez cursada la formación han valorado y promocionado el contenido de la misma por la metodología experiencial que se desarrolla en ambos niveles.

*1:40 Espero conseguir los créditos (31:31)*

*1:28 Al principio solo créditos (21:21)*

Tabla 4. Sistema de Categorías en referencia a la formación demandada por el estudiantado mentor

Categorías	Facultad de Odontología	Facultad de Ciencias de la educación
Mentoría entre iguales	*	*
Orientación	*	*
Gestión emocional	*	



Herramientas de relajación	*	
Desarrollo personal	*	*
Desarrollo académico	*	*
Desarrollo profesional	*	*
Adquisición de créditos	*	*

### 5. Discusión/Conclusiones

- La acogida en el ámbito universitario es una estrategia fundamental para la antesala de la transición de alumnado de primer curso. Tal y como sostienen Domínguez et al.,(2013) el alumnado manifiesta valoraciones muy positivas sobre la acogida universitaria e incluso ven la figura del profesorado como fuente de información acreditativa para el transitar universitario como para afianzar las salidas profesionales.
- Debido a la escasa formación recibida, incremento de actividad y de solicitudes en la formación de mentores en estos últimos años, el Equipo de Mentoría de Educación demanda ampliación en formación específica con el objetivo de afrontar con éxito el servicio prestado a los estudiantes mentorizados. Al mismo tiempo, sería un valor añadido para el propio mentor en su desarrollo integral.
- La formación de mentores se transforma como una herramienta no solo para el ámbito universitario sino para la transición laboral. La adquisición de determinadas competencias transversales que no termina de culminar a lo largo del grado, se enriquece con la puesta en práctica de la mentoría entre iguales.
- Aunque los perfiles académicos sean diferentes (Ciencias de la salud y Ciencias sociales y jurídicas) fulguran las mismas necesidades entre el alumnado. La estimulación de trabajar con personas en sus diferentes profesiones, despierta un sentido notorio de la responsabilidad y disciplina.

### Referencias

Álvarez, P (2013). La función tutorial del profesorado universitario: una competencia de la labor docente en el contexto del EEES. *Revista portuguesa de pedagogía*. 47 (2) 85-106.

De-Besa, M.R. y Pecellín, R.C. (en prensa). La Mentoría entre iguales como respuesta a las demandas del estudiantado universitario de nuevo ingreso. En O. Buzón y A. Rebollo (Eds.), *Actas del I Congreso Internacional de Innovación y Tendencias Educativas*. Sevilla: Egregius Ediciones.



## Congreso Internacional de Pedagogía Social

### Pedagogía Social y Desarrollo Humano

XXX SEMINARIO INTERUNIVERSITARIO DE PEDAGOGÍA SOCIAL

Sevilla 8, 9 y 10 de Noviembre de 2017

Domínguez, G., Álvarez, F.J., López, A. (2013). Acción tutorial y Orientación en el periodo de transición de la educación Secundaria a la Universidad. La orientación al alumnado de nuevo ingreso. *Revista de Docencia Universitaria*. 11 (2), 221-241.

Echevarría, B y Martínez, P. (2015). Luces y sombras de la Orientación. *Revista electrónica Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 18 (2) ,1-13. DOI:<http://dx.doi.org/10.6018/reifop.18.2.219031>

Lugo, M., Machuca. MC. (2017). Océanos azules en el desarrollo de la formación de alumnado mentor en la facultad de Odontología. En MC. Machuca (Coord.), *Acción tutorial en la facultad de Odontología de la Universidad de Sevilla: XIV Foro Internacional sobre la Evaluación de la Calidad de la investigación y de la Educación Superior FECIES* (pp.220-226) Granada: Universidad de Granada

Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, núm. 260, de 30 de octubre de 2007,pp. 1-28. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/pdf/2007/BOE-A-2007-18770-consolidado.pdf>

Unesco (1998). La Educación superior del siglo XXI: Visión y acción y marco de acción prioritaria para el cambio y el desarrollo de la educación superior. *Conferencia mundial sobre la educación superior*. París: Unesco.

Unesco (2004). Conclusiones del Consejo sobre el papel del trabajo con los jóvenes para apoyar el desarrollo en los jóvenes de habilidades para la vida que faciliten su transición con éxito a la edad adulta, la ciudadanía activa y la vida laboral. Documento de orientación. París: Unesco.

Unesco (2009). *La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo*: comunicado. París: United Nations Educational Scientific and Cultural Organization.



**Congreso Internacional de Pedagogía Social**

**Pedagogía Social y Desarrollo Humano**

XXX SEMINARIO INTERUNIVERSITARIO DE PEDAGOGÍA SOCIAL

**Sevilla 8, 9 y 10 de Noviembre de 2017**

## **HERRAMIENTAS EN LA AUTOGESTIÓN SOSTENIBLE PARA LA EMPLEABILIDAD**

**MAR LUGO MUÑOZ**

[maritimalm@gmail.com](mailto:maritimalm@gmail.com)

Grupo de Investigación GIEPAD

Universidad de Sevilla

**LUCÍA ALCÁNTARA RUBIO**

[alcantaraluciaus@gmail.com](mailto:alcantaraluciaus@gmail.com)

Grupo de Investigación GIEPAD.

Universidad de Sevilla

### **Resumen**

La autogestión en el marco universitario es una competencia que se ha enfatizado bajo un proceso de autonomía en el aprendizaje para el proyecto personal y académico. La implicación y compromiso del estudiantado es imprescindible en la adquisición de conocimientos a través de la consignación de recursos disponibles en el entorno universitario. El bagaje que les va a dotar la autogestión al final del camino instructivo, proporciona una preparación previa para la transición al mundo laboral. Se propone una serie de herramientas bajo acciones formativas para enfrentarse al entorno empresarial de forma autónoma.

### **Palabras clave**

Autogestión, desarrollo profesional, emprendimiento sostenible.

### **Abstract**

Self-management in the university context is a competence that has been emphasized under a process of autonomy in learning for the personal and academic project. The involvement and commitment of students is essential in the acquisition of knowledge through the allocation of resources available in the university environment. The baggage that will give them self-management at the end of the instructional path provides a preliminary preparation for the transition to the world of work. A series of tools are proposed under formative actions to face the business environment autonomously.

### **Keywords**

Self-management, professional development, sustainable entrepreneurship



### 1. Introducción

Desde la configuración de itinerarios académicos en la transición universitaria, la combinación de diferentes vías de acceso ofrece una minería de datos concernientes a la diversificación de perfiles entre alumnado en sus proyectos profesionales. La orientación académica juega un papel fundamental en el proceso de ayuda al estudiantado aunque tal y como proponen Romero, Seco y Lugo (2015) *se debería favorecer el auto-cuestionamiento en el proceso de construcción de forma activa en el que la persona conjuga la reflexión, intuición, emoción, silencio y escucha de sí misma para ser-en-proyecto.* (p.78)

El estudiantado como protagonistas para la construcción de su perfil profesional en base a unas pautas de autogestión con los instrumentos que ofrece el ámbito académico. La autogestión legitima el aporte práctico para participar, desde la inestabilidad distribuida del mercado de trabajo, de manera activa en la sociedad. Tal y como apuntan Gil et al., (2000) reflexionar de forma colectiva ante los desafíos y problemas en un contexto amplio e implicarnos para *transforma-lo*

Se trata, pues, de estar preparados/as para el cambio a partir de una cosmovisión para emprender de forma sostenible en el tiempo. Como pieza clave en el motor social, autoras como Lugo y Romero (2016) sostienen que *Es preciso adoptar una posición desde el saber estar "Know to be" en nuestra actividad personal y/o profesional y como parte de los servicios eco-sistémicos. Asumir un papel de participación, implicación y construcción para sanar y fortalecer los diferentes sistemas.* (p. 127)

En esencia, es pasar de los intereses particulares a fomentar comportamientos colectivos.

El mercado empresarial acoge diferentes modelos de empresas y cada vez más adaptado y dirigido a un nuevo patrón basado en el compromiso de co-crear una economía al servicio de las personas y del planeta. Por tanto, es preciso presentar entre el estudiantado como a egresados un amplio abanico de formas organizativas para la empleabilidad. El propio emprendimiento como profesional y red de colaboraciones, empresas de economía social hasta sociedades socialmente responsables que contribuyan de forma activa para mejorar el entorno social, económico y ambiental. Autores como Puig et al., (2016) señalan que la economía social y solidaria tiende a dar respuesta a las necesidades de la comunidad comprometiéndose en cada una de las esferas que la forma.

### 2. Contextualización

A partir del conjunto de características anteriormente citadas, presentamos una experiencia desarrollada en diferentes facultades y centros adscritos de la Universidad de Sevilla en el curso 2015-2016. Se enmarca, a través del Secretariado de prácticas y empleo, en un proyecto de desarrollo de competencias para la inserción laboral donde



se organiza un conjunto de acciones formativas con el propósito de adquirir y aleccionar nuevas herramientas para la transición al contexto profesional-laboral. Autogestionar-se para emprender una profesión y visibilizar el perfil dentro del entramado empresarial.

En la experiencia participa egresados de las ramas de conocimiento de Ciencias, Ciencias de la Salud, Ciencias Sociales y Jurídicas, Ingeniería y Arquitectura. El número de participantes ha oscilado entre 30 y 70 por cada acción formativa. Dentro de la diversidad de los perfiles profesionales, existe un grado muy bajo de experiencia previa o casi inexistente en el mundo laboral.

Las necesidades del alumnado se ajustan a competencias y/o capacidades para modelar un perfil plurivalente que atienda a desarrollarse en el ámbito público, privado como en el emprendimiento.

### 3. Desarrollo de la experiencia

Propuesta de herramientas en las acciones formativas

En el proceso desarrollado pretendíamos dotar con herramientas de aprendizaje experiencial recursos para construir de forma continua y anticiparse ante nuevos retos y contextos desconocidos como es el acceso al mercado laboral.

#### 3.1 Primera etapa

Para la primera etapa se propuso herramientas para la exploración del contexto y auto-exploración. A través del método Design thinking, se trabaja y se entabla una comprensión de las necesidades del interesado/a en la solución de su propósito así como de su entorno.

##### a) Puesta en práctica de la autoexploración:

Antes de comenzar a explorar sobre nuestro ser y recursos personales, se introducen dinámicas para el acercamiento grupal. Cabe destacar que al ser un grupo heterogéneo y de perfiles diferentes no se conocen.

- Dinámicas de presentación: Las dinámicas han consistido en establecer un clima de apertura para lograr que los integrantes realicen una toma de contacto y compartir las motivaciones de la asistencia a las sesiones formativas.
- Técnicas de autoexploración: La herramienta empleada es el DAFO. Se analizan aspectos que más inciden e impactan en la persona bajo cuatro elementos que evalúan en el desarrollo del análisis: debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades.



- b) Puesta en práctica de exploración del mercado laboral:
- Técnica de exploración del mercado laboral: Para la exploración del contexto el alumnado trabaja individualmente Model<sup>3</sup> Canvas, concretamente el mapa de empatía. La peculiaridad de la herramienta es verse como protagonistas, a través del mapa, organizan la información y analizan la situación a través de sus ojos a partir de los siguientes cuestionamientos:

¿Qué piensa y siente?

¿Qué oye en sus relaciones con diferentes grupos?

¿Qué dice y hace ante la situación que vive?

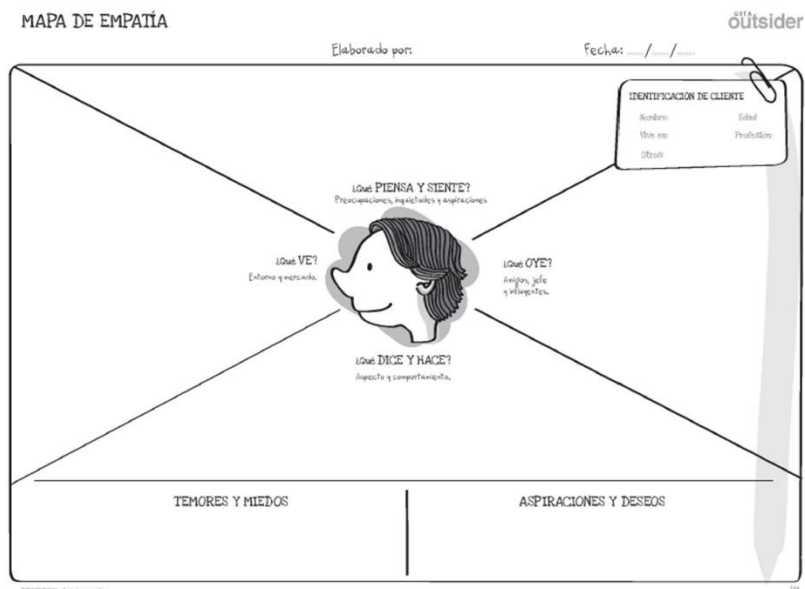
¿Qué ve en el mercado laboral y entorno?

Temores y miedos.

Aspiraciones y deseos

Es una forma de comprender la visión del alumnado y organizar la información según sus necesidades en las diferentes sesiones.

Figura 2. Lienzo de empatía. Autor: Alexander Osterwalder.



<sup>3</sup> Alexander Osterwalder es el creador del Business Model Canvas en 2011. Trata de innovación empresarial, útil para visionarios, eficacia y mejora continua.



### 3.2 Segunda etapa

La segunda etapa se caracterizó por el desarrollo de herramientas para la creación de la marca personal “Personal Branding” y huella digital acorde con el universo tecnológico.

La reflexión sobre el proceso de adaptar la “marca personal” con la planificación profesional conjugó una serie de características:

Propósito personal y profesional.

Conocerse a sí mismo/a.

Características en competencias, conocimientos y experiencias.

¿Qué les hace diferentes?

Canales tecnológicos que se dan a conocer.

Presencia y creación de C.V

Los canales utilizados durante las sesiones se relacionan con el universo de redes en internet y sus efectos. De forma bilateral, los recursos utilizados subrayaron las competencias comunicativas escritas.

Esta fase se distinguió por diseñar el yo unificado, a través de una arquitectura de competencias para posteriormente elaborar la hoja de vida.

### 3.3 Tercera etapa

Durante el desarrollo de las sesiones formativas, se preparó una estrategia para el acceso del mundo laboral, sobre todo en la búsqueda del primer empleo.

c) Puesta en práctica para hablar en público

Se trabajó para la creación del propio discurso de forma ordenada y con los contenidos posteriormente trabajados en la autoexploración y exploración del entorno.

- Técnica Elevator<sup>4</sup> Pitch.

La elaboración de un relato corto sobre su experiencia, ¿quiénes son?, objetivos profesionales, ¿qué le diferencian de los demás?, esbozar en pocas palabras su hoja de vida.

d) Elaboración del Currículum Vitae.

El alumnado adapta un formato de hoja de vida al tipo de empresas nacional e internacional que se ajuste a sus objetivos profesionales, personales y sociales.

---

<sup>4</sup> El concepto se creó alrededor del año 1980 por Philip B. Crosby. Es una herramienta utilizada por la Escuela de Negocios Harvard Business School.



### 4. Conclusiones

- Podemos concluir que los participantes valoraron muy positivamente la experiencia aunque nos encontramos con muchas resistencias en el momento de desarrollar algunas técnicas. Tales como las relacionadas con competencias comunicativas y conocerse a sí mismo/misma.
- Las necesidades presentadas por las personas asistentes, ponen de manifiesto que es necesario enfatizar las claves de emprendimiento y desarrollo de la carrera sostenible dentro de las aulas universitarias. No obstante, la autogestión, adquiere un carácter individual y competitivo no integran lo colectivo para trabajar profesionalmente. Desde esos indicios, el trabajo en equipo lo asumen bajo un patrón segmentado y el trabajo cooperativo como una estructura complicada de llevar a cabo en el mundo empresarial actual.
- El proceso de inserción laboral del estudiantado universitario requiere de un paso transitorio que fortalezca la adaptación al nuevo contexto. Empezar de forma sostenible el propio proyecto laboral como ajeno es una tarea compleja. Autoras como Álvarez (2017) acentúan la importancia de nuevos aprendizajes en la economía solidaria que acceda a una construcción social y colectiva para crecer en la co-construcción de conocimientos que beneficien a las partes integrantes.

### Referencias bibliográficas

Álvarez, C. (2017). Saberes del Territorio en la Economía Solidaria. Aprendizajes para un desarrollo endógeno del Buen Vivir; Serie Documentos N° 16. Recuperado de [http://cgcyM.org.ar/wp-content/uploads/2017/02/D\\_n16\\_E-CGCyM-ClaudiaAlvarez\\_II.pdf](http://cgcyM.org.ar/wp-content/uploads/2017/02/D_n16_E-CGCyM-ClaudiaAlvarez_II.pdf)

Gil, D et al., (2000). La atención a la situación del mundo en la educación de los futuros ciudadanos y ciudadanas. *Investigación en la escuela*, 40, PP. 39-56.

Harvard Business Review (2009). How to Perfect an Elevator Pitch About Yourself. Recuperado el 12 de Abril de 2017, de <https://hbr.org/2009/05/how-to-perfect-an-elevator-pit>

Lugo, M y Romero, S. (2016) Experiencia: una ruta de transformación para el crecimiento sostenible. En D. Limón Domínguez (Dir.). *¿Cómo trabajar la transición desde la perspectiva de la simplificación hacia la perspectiva de la complejidad en educación ambiental? X seminario de investigaciones en educación ambiental y educación para el desarrollo sostenible: nuevos escenarios, retos y propuestas para el reequilibrio sustentable* (123-136). Segovia.

Osterwalder, A. (2011). *Generación de modelos de negocio*. Barcelona: Deusto S.A Ediciones.



## Congreso Internacional de Pedagogía Social

### Pedagogía Social y Desarrollo Humano

XXX SEMINARIO INTERUNIVERSITARIO DE PEDAGOGÍA SOCIAL

Sevilla 8, 9 y 10 de Noviembre de 2017

Puig, C. (Coord.). (2016). *Economía Social y Solidaria: conceptos, prácticas y políticas públicas*. Bilbao: Hegoa.

Romero, S., Seco, M y Lugo, M. (2015). Orientar desde el Ser: algunas aportaciones del programa Orient@cual para la elaboración del proyecto profesional y vital de alumnado de PCPI y CFGM. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(2), 75-89. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.18.2.219121>



## **LEEMOS JUNTOS: PROYECTO DE APRENDIZAJE-SERVICIO PARA LA MEJORA DE LA COMPETENCIA LECTORA**

**ANNA MONZÓ-MARTÍNEZ**

**M. PILAR MARTÍNEZ-AGUT**

**A. CRISTINA ZAMORA-CASTILLO**

1. Departament de Teoria de l'Educació. Facultat de Filosofia i Ciències de l'Educació.  
Universitat de València.
2. IES Henri Matisse. Paterna (València).

### **1. Introducción**

El PMAR (Programa para la Mejora del Aprendizaje y el Rendimiento) se constituye como un Programa educativo dirigido a alumnado de la ESO. La Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) establece en su artículo 27 que los Programas de Mejora del Aprendizaje y del Rendimiento irán dirigidos preferentemente al alumnado que presente dificultades relevantes de aprendizaje no imputables a la falta de estudio o esfuerzo. En el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato, se recoge en el artículo 16, que las administraciones educativas regularán las medidas de atención a la diversidad entre las que se encuentran los Programas de mejora del aprendizaje y el rendimiento. Finalmente, este mismo Real Decreto, en su artículo 19 especifica en el apartado 3 que las Administraciones educativas podrán optar por organizar estos programas de forma integrada, o por materias diferentes a las establecidas con carácter global. En el caso concreto de la Comunitat Valenciana, el Decreto 87/2015, de 5 de junio, del Consell, por el que establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato, incluye, en su artículo 22, el Programa de Mejora del Aprendizaje y del Rendimiento entre las medidas extraordinarias de atención a la diversidad y otorga a los centros autonomía para adoptar las medidas más adecuadas a las características de su alumnado y que permitan el mejor aprovechamiento de los recursos de que disponga. Además, el artículo 30, establece las condiciones, los procedimientos de acceso del alumnado, la metodología, la evaluación y la promoción aplicable al Programa.

Finalmente, es en la Resolución de 28 de julio de 2016 donde se dictan de forma más específica las instrucciones para el desarrollo de los Programas de Mejora del



Aprendizaje y del Rendimiento en los centros públicos y privados concertados que imparten Educación Secundaria Obligatoria<sup>5</sup>.

El Programa PMAR está orientado, por lo tanto, a garantizar en la medida que sea posible la atención a determinados alumnos que, por diversas circunstancias, han presentados dificultades a lo largo de su escolarización. En el caso concreto del PMAR de 3º de la ESO impulsado por nuestro centro se pretende que el Programa logre que los alumnos participantes alcancen los objetivos del curso de 3º de la ESO y, al mismo tiempo, puedan continuar sus estudios en niveles superiores.

Una de las principales dificultades que nos hemos encontrado a la hora de trabajar con este alumnado es que habitualmente, y a causa de reiterados fracasos en el ámbito académico poseen un bajo autoconcepto y poca confianza en sus posibilidades, así como por dificultades en la planificación y organización de tareas académicas y resolución de problemas. Todas estas características representan barreras que hay que intentar superar si queremos alcanzar los objetivos propuestos.

El trabajo con dicho alumnado nos ha hecho reflexionar sobre la necesidad de generar una orientación metodológica centrada en la figura del alumno, donde este adquiera un papel activo que contribuya a un aumento de la confianza en sus posibilidades y una mayor motivación por el trabajo en el aula. Igualmente, partimos de la idea de que la escuela debe ser también un motor de cambio que se implique directamente en su necesaria orientación para construir una ciudadanía activa y participativa que revierta en una sociedad mejor.

Dentro de esta coyuntura se planteó la posibilidad de llevar a cabo una experiencia de Aprendizaje-Servicio dentro de la materia del Ámbito Lingüístico-social (que incluye las materias de Lengua Castellana y Literatura, Geografía e Historia y Valenciano: Lengua y Literatura) con la intención de estimular a los alumnos a implicarse y participar en su comunidad y influir en su entorno y, al mismo tiempo mejorar su autoestima y la valoración de sus posibilidades. Es por ello que la metodología participativa y cooperativa del aula se ha ido implementando con la incorporación del aprendizaje servicio, y concretamente con el proyecto que presentamos a continuación.

### **2. Leemos juntos: proyecto de APS para la mejora de la competencia lectora**

EL proyecto de APs *Leemos juntos* surge de la propuesta y la inquietud de los alumnos de 3º de PMAR por atender una situación de su entorno que consideran que pueden contribuir a mejorar con sus habilidades y conocimientos. Concretamente se trata de ayudar a mejorar la competencia lectora y el interés por la lectura de un grupo de alumnos de uno de los colegios adscritos al propio instituto. Los alumnos reflexionaron sobre la importancia que adquiere la lectura (y la comprensión lectora) en la etapa de

<sup>5</sup> [http://www.dogv.gva.es/datos/2016/08/02/pdf/2016\\_6215.pdf](http://www.dogv.gva.es/datos/2016/08/02/pdf/2016_6215.pdf)



secundaria y que su posición de alumnos mayores podía contribuir a que alumnos más pequeños despertaran este interés.

Camina apunta, en este sentido, “En nuestro último trabajo (Camina, 1994) detectamos por ejemplo que casi la mitad de los escolares que inician el segundo ciclo de la Educación Primaria tienen una lectura léxica (a golpe de palabras), y cometen muchísimos errores de todo tipo; la mayoría se encuentran iniciando el aprendizaje en la variable modulación básica de puntos, comas, acentos, signos de interrogación y admiración; y como es lógico pensar la situación se agrava cuando analizamos las variables de la comprensión básica. Por ejemplo, sólo el 60% de los escolares dominan comportamientos tan elementales como ejecutar órdenes escritas muy simples (comprensión de frases) y cuando planteamos la búsqueda de respuestas en textos breves narrativos y descriptivos sólo la cuarta parte llegan a dominarlo, admitiendo algún error secundario” (Camina, 1995: 86).

### 3. Objetivos

El proyecto que presentamos se sitúa dentro del ámbito de la metodología de Aprendizaje-Servicio. Es por ello que los objetivos que se propone se sitúan en un doble nivel. En primer lugar, por lo que respecta a los alumnos que lideraran y han llevado a cabo este proyecto, los alumnos de un grupo de 3º de PMAR, se ha pretendido:

- Mejorar su autoestima y la implicación en este proyecto en particular y a nivel académico en general.
- Aprender a planificar, llevar a cabo y evaluar un proyecto.
- Reflexionar sobre el propio proceso de aprendizaje para mejorarlo y ayudar a otros a que lo mejoren.
- Erigirse en motores de cambio y mejora del propio entorno.

Por lo que respecta a los alumnos de 2º de primaria, con los cuales se realizará la intervención, se pretende:

- Mejorar su competencia lectora.
- Aumentar la motivación hacia la lectura, como forma de conocimiento y de reflexión sobre la vida.
- Releer y reflexionar, desde una nueva óptica, textos clásicos, con la ayuda de alumnos mayores a partir de una lectura compartida y enriquecedora.

### 4. Fases del proyecto

En un primer momento se explicó a los alumnos en qué consistía una actividad de APs y cuáles eran sus motivaciones. Desde un primer momento los alumnos se mostraron muy receptivos con la idea y con ganas de concretar su propio proyecto. Así, se les



presentaron un amplio abanico de ejemplos de actividades de APs llevadas a cabo por alumnos de secundaria. A partir de aquí cada pequeño grupo discutió diferentes posibilidades y planteó al gran grupo tres propuestas. Tras discutir las propuestas de los diferentes grupos se optó, por unanimidad, por iniciar un Proyecto en su antiguo colegio (que se encuentra muy cerca del instituto) para ayudar a mejorar la competencia lectora de los pequeños.

El paso siguiente fue ponerse en contacto con la dirección del colegio, quien a su vez nos puso en contacto con el maestro de una clase de 2º de primaria y tras reunirnos con él, empezamos a elaborar y darle forma a nuestra intervención. La propuesta fue muy bien recibida por el colegio y se dieron todas las facilidades para poner en marcha y concretar la idea inicial.

A partir de aquí se inició la planificación del Proyecto, y se concretaron diferentes actividades:

La primera sesión se inició con una dinámica para conocer a los niños y conocer en qué nivel lector se encontraban. Entendimos que si queríamos contribuir a mejorar la competencia lectora de estos alumnos, primero teníamos que conocerlos y obtener algunas pistas sobre su nivel lector y su interés por la lectura. Así, durante esta primera sesión, se realizó una pequeña dinámica en que se repartió a los alumnos carteles con palabras que tenían que identificar con determinadas imágenes que tenían cada uno de los alumnos mayores. Una vez formadas las parejas (o tríos) los alumnos pequeños se dispusieron a leer con los mayores (cada pequeño eligió uno libro de la biblioteca de aula). Después de esta primera sesión se valoró en gran grupo tanto el nivel como la disponibilidad hacia la lectura de los alumnos del grupo de primaria. Esta primera sesión también sirvió para crear un vínculo afectivo con los más pequeños.

Para la segunda sesión se decidió preparar una yincana lectora para animar a los más pequeños a través del juego. En efecto, después de la primera sesión se observó que, en la mayoría de casos, no eran grandes lectores, algunos incluso presentaban poco interés hacia la lectura y, en algunos casos también dificultades de lectura en voz alta y de comprensión. Los alumnos mayores consideraron que preparar una sesión de juego podía servir para ganarse la confianza y encontrar una mayor receptividad por parte de los pequeños. Para la yincana se prepararon diferentes pruebas a través de las cuales los pequeños debían demostrar sus conocimientos lectores. Una vez completadas las pruebas (con la superación de las mismas se recibían partes de un mensaje), los pequeños consiguieron descubrir el mensaje secreto: "Leer es divertido si tú estás conmigo: ¿te animas a ser protagonista?" Y así es, a partir de ese momento los niños se han convertido en los verdaderos protagonistas de esta historia.

Las diferentes sesiones que se diseñaron a continuación se organizaron a partir de talleres de lectura donde cada pequeño contaba con un ayudante mayor (generalmente



el mismo). Juntos han trabajado diferentes cuentos tradicionales (elegidos por los alumnos del PMAR con ayuda de la profesora).

Las sesiones se han desarrollado siguiendo el siguiente esquema:

- Lectura del cuento por parte de los pequeños, con la ayuda de los mayores.
- Trabajo sobre la comprensión del texto: tanto de las palabras que se desconocen, como del hilo conductor de la historia, el desarrollo de la trama, la participación de los protagonistas, etc.
- Reflexión sobre lo leído: sobre la conexión en nuestras vidas, sobre las diferentes lecturas que podemos realizar del mismo texto. También en algunos casos se realizaron actividades escritas, como por ejemplo finalizar una historia, conjugar personajes de diferentes historias, etc.
- Conexión con otro tipo de textos: canciones, audiovisuales, etc.

Finalmente, se llevó a cabo una invitación por parte de los mayores para que los pequeños les visitaran en su centro. Ese día se prepararon diversas actividades, con la colaboración de sus profesores del ámbito Científicomatemático y de Educación Física y compartieron juntos el patio de los mayores.

La actividad final se llevó a cabo en el centro de primaria, con una sesión final y una despedida.

### **5. Metodología y Fundamentación teórica**

Por lo que respecta a la metodología se ha partido de una orientación participativa (Salinas, 2014) y cooperativa (Pujolàs, 2008) que se ha ido implementando con la incorporación del Aprendizaje-Servicio (Puig y otros, 2006). El Aprendizaje-Servicio se ha llevado a cabo partiendo de la implicación y la participación del alumnado, que ha adquirido un papel relevante a la hora de organizar y preparar las actividades. Han tenido que tomar decisiones, argumentarlas, contrastarlas, como trabajo previo a la preparación. Igualmente, han tenido que evaluar el trabajo realizado para poder modular sus propuestas posteriores. Así mismo, los alumnos han fortalecido su compromiso con la comunidad de la cual forman parte y han experimentado la importancia de la participación activa en su condición de ciudadanos. En este sentido, como señala Batlle (2011:50) los proyectos de Aprendizaje-Servicio posibilitan que “los chicos y chicas actúen en tanto que ciudadanos comprometidos, como manera directa de aprender a participar en la sociedad”.

Por lo que respecta al papel de la profesora este ha sido el de motivar a los alumnos, dinamizar la preparación de las sesiones, facilitar recursos, ayudar a la reflexión y a la evaluación a partir de las diferentes sesiones y fomentar la toma de conciencia sobre las acciones realizadas y sobre todo lo aprendido. En las sesiones con los niños su papel ha sido el de apoyo y dinamización.



Son diversos los estudios que señalan los beneficios del Aprendizaje-Servicio y su contribución en la formación de los alumnos. Así, el metaanálisis llevado a cabo por Celio, Durlak i Dymnicki (2011) concluye que los proyectos de Aprendizaje-Servicio analizados tiene efectos positivos significativos sobre el rendimiento académico, pero también aunque en menor medida, sobre aspectos como la actitud frente a la escuela, el compromiso cívico o la competencia social.

Batlle, en cambio, pone énfasis en su contribución a la formación para la ciudadanía, así considera que “el verdadero éxito de la educación consiste en formar buenos ciudadanos capaces de mejorar la sociedad y no sólo su currículum personal” (Batlle, 2011: 52). Otros de los beneficios que apunta la autora son que los alumnos encuentran sentido a lo que estudian cuando aplican sus conocimientos y habilidades en una práctica solidaria, que el APs se puede considerar también una herramienta de desarrollo comunitario y de cohesión de la comunidad y que fortalece el trabajo en redes, explicita y consolida los valores y normas que aportan cohesión social, y contribuye a crear confianza y seguridad entre la población, y que mejora la comunicación entre los diferentes sectores de la población: niños, jóvenes, adultos, adultos mayores, de manera que se rompen tópicos y se crean relaciones más afectuosas.

Martínez (2014), por su parte, relaciona los proyectos de APs con la educación inclusiva y resalta su contribución a crear una sociedad más cohesionada y justa. Así mismo, a partir del análisis de bibliografía sobre esta temática, señala los siguientes efectos beneficiosos para la formación del alumnado:

- Fortalecer la autoestima del alumnado.
- Mejorar sustancialmente sus habilidades comunicativas.
- Favorecer el desarrollo de las capacidades necesarias para diagnosticar situaciones, evaluar alternativas, ejecutar planes de acción y evaluar procesos y resultados.
- Propiciar el desarrollo de actitudes pro-sociales y la capacidad de resistir y afrontar las adversidades (resiliencia).
- Promover el desarrollo de una conciencia ética y comprometida con el bien común.
- Operar como un factor de protección que disminuye conductas de riesgo y de exclusión
- Desarrollar competencias básicas indispensables para la inserción en el mundo laboral, como la capacidad para la resolución de problemas prácticos y cotidianos, el cultivo de la creatividad y la iniciativa personal, el trabajo en equipo, la toma de decisiones y la capacidad de liderazgo.



- Representar una ocasión para descubrir intereses y vocaciones relativas al futuro profesional (Martínez, 2014: 191).

Mendía (2012), por su parte, atribuye al Aprendizaje-Servicio un gran potencial para el desarrollo de las competencias básicas, ya que “nos proporciona innumerables contextos en los que desarrollar los aprendizajes y, siendo un proyecto, nos aproxima al aprendizaje de la complejidad que implica enfrentar al alumnado a situaciones tan complejas como su nivel de desarrollo aconseje, y dotarles de estrategias para abordarlas con eficacia (análisis del problema, selección de la estrategia de intervención, ejecución y evaluación) ofreciendo la oportunidad de desarrollar el pensamiento estratégico, no en base a simulaciones o supuestos, sino a partir de un escenario real que incluye todos los componentes: análisis de la realidad, creación, planificación, desarrollo y evaluación de un proyecto. En este proceso son los chicos y chicas quienes adquieren protagonismo” (Mendía, 2012: 76). Aunque participa del desarrollo de las ocho competencias básicas este autor le da especial importancia a la participación del desarrollo de dos de ellas: la competencia social y ciudadana, y la autonomía e iniciativa personal.

Igualmente, remarca las posibilidades que ofrece el Aprendizaje-Servicio a la hora de potenciar tres elementos clave para la inserción personal y social en la comunidad: la autoestima, la educación en valores y las habilidades para la vida (Mendía, 2012).

## 6. Resultados

Instrumentos:

La evaluación del proyecto se ha llevado a cabo a través de diferentes procesos:

- La reflexión con el grupo de adolescentes después de cada sesión.
- La observación participante de la profesora durante las sesiones.
- Las observaciones del maestro.
- La evaluación final llevada a cabo con los alumnos de secundaria, por un lado, y con el maestro por otro.
- La valoración final que hicieron los pequeños por escrito, como reflexión final, y que fue trasladada a sus compañeros adolescentes.

## 7. Análisis de los resultados

La valoración llevada a cabo después de cada sesión se utilizó tanto para evaluar el trabajo realizado, teniendo en cuenta los puntos fuertes y débiles de las actividades propuestas y del impacto de nuestra acción en los niños, como para poder planificar la siguiente sesión. Un ejemplo fue como después de la primera sesión los alumnos plantearon la necesidad de organizar una actividad más lúdica en la siguiente sesión,



con la intención de conseguir que los niños se comprometieran más con el proyecto y valoraran también la dimensión lúdica de la lectura. También en otras ocasiones se planteó la posibilidad de implementar el trabajo de lectura con la ayuda de otros tipos de documentos, como canciones o audiovisuales.

En relación con la observación de la profesora podemos señalar que el proyecto ha contribuido a mejorar la cohesión del grupo, ya que las actividades que teníamos que plantear era una responsabilidad de todo el grupo, y era necesario trabajar de forma cooperativa, bien organizada y con responsabilidad si se querían plantear buenas propuestas. Para ello se necesitaba, además, la colaboración de todo el grupo. Otro aspecto que se mostró relevante durante las sesiones fue el trato de los mayores hacia los pequeños. Así, se mostraron muy cercanos y les animaron continuamente, ya que valoraban muy positivamente sus aciertos. En este sentido, se ha demostrado abundantemente el papel de efecto Pigmalión en el aprendizaje. Un aspecto que nos ha llamado especialmente la atención ha sido la manera como los mayores se preocupaban porque los pequeños mejoran su competencia lectora y avanzaran en su aprendizaje. Así, nos llamaba especialmente la atención cuando les pedían que se centraran en la tarea y no se distrajeran (sobre todo en alumnos que suelen distraerse habitualmente en el aula).

Si bien durante las primeras sesiones los alumnos se encontraban un poco inseguros en su papel de “enseñantes”, poco a poco fueron adquiriendo una mayor confianza y se fueron sintiendo cómodos en su relación con los pequeños. Consideramos que el proyecto ha contribuido, en este sentido a reforzar la autoestima y la confianza en estos alumnos que generalmente se ven poco capaces a la hora de demostrar sus conocimientos y posibilidades. Además de ello, los pequeños demostraron desde el principio su admiración hacia sus ayudantes mayores, reforzando más aún esta visión positiva de su trabajo. Mendía (2012) señala que “cuando realizamos actividades destinadas a mejorar las condiciones de las demás personas o de un entorno concreto, además de aprender conocimientos y destreza importantes para nuestra vida, recibimos la valoración y aceptación positiva de nuestras figuras de referencia y de las personas beneficiarias directas de estas acciones”. Estas experiencias positivas contribuyen a desarrollar una mayor confianza en las relaciones con los demás y en las propias posibilidades.

Otro de los beneficios fue la contribución hacia un trabajo más autónomo, ya que los alumnos tuvieron que enfrentarse al trabajo de planificación y organización como equipo, a la toma de decisiones (colaborativa), hecho que también les obligó a utilizar sus habilidades comunicativas y argumentativas, y a la resolución de problemas.

Finalmente, otro aspecto que salió reforzado durante la puesta en marcha del proyecto fue la aparición de interés vocacional en uno de los alumnos, en este caso relacionado con la docencia. Consideramos que este es otro de los beneficios que puede comportar la puesta en marcha de proyectos de este tipo.



En relación con la valoración final de los alumnos del grupo cabe señalar que a todos les resultó muy positivo. En primer lugar, porque dieron valor al hecho de haber contribuido con su trabajo a mejorar la vida de los otros. Los alumnos consideraron que este es un aspecto importante que también debe desarrollarse desde la educación, ya que manifestaron que no solo son importantes los contenidos conceptuales, sino también aprender a ser “buenas personas”. También valoraron cómo el contacto con los niños les había hecho reflexionar sobre la realidad, sobretodo porque algunos de los pequeños presentaban dificultades relacionadas con la lectura, mientras que otros estaban expuestos a una situación familiar y social complicada, tal como les manifestaron los mismos niños. Durante el tiempo que duró el proyecto, los pequeños iban cogiendo confianza con los mayores, de manera que en ocasiones no sólo hablaban de los textos que leían, sino que también compartían vivencias, preocupaciones, etc.

El maestro de segundo de primaria manifestó su satisfacción con el Proyecto, sobre todo por la motivación que impregnó en los más pequeños. Así, manifestó que todos los lunes, nada más llegar al colegio, preguntaban al maestro si sus amigos del instituto vendrían. Las horas que pasaron con ellos disfrutaron, se sintieron cómodos y felices. El hecho de poder contar con prácticamente un alumno mayor para cada pequeño proporcionó también una atención más individualizada de la que se puede dar habitualmente en el día a día del aula. Igualmente, las familias manifestaron su satisfacción con el Proyecto, ya que sus hijos les contaban emocionados cómo habían trabajado con los chicos. Su visita al instituto fue la experiencia que vivieron más intensamente. En relación con su colegio los niños se sintieron realmente importantes, ya que habían sido elegidos por un grupo de alumnos del instituto que ahora eran sus amigos. El resto del colegio era consciente de ello, de manera que no era extraño que otros niños nos preguntaran cuando íbamos a ir a su clase.

En último término, las valoraciones de los pequeños, que llegó a los alumnos del instituto por medio de cartas fue también muy especial. Les dieron las gracias por su ayuda y les pidieron continuar con el proyecto el curso siguiente. Los mayores han sentido, por lo tanto, que su intervención ha resultado útil, ya que se han sentido queridos y valorados por los pequeños.

Finalmente, queremos remarcar que el proyecto también ha contribuido a potenciar la colaboración entre etapas, ya que son pocas las ocasiones en que se intercambian experiencias y se comparten inquietudes, dificultades, propuestas metodológicas alternativas, etc.

### **8. Conclusiones**

El proyecto *Leemos juntos* ha resultado ser una experiencia enriquecedora para un grupo de alumnos adolescentes del grupo de 3º de PMAR y para otro grupo de 2º de primaria. Juntos han socializado aprendizajes y conocimientos, han aprendido unos de



otros y han contribuido, por ambas partes, a valorar su propio trabajo y a mejorar su autoestima.

Por todo lo expuesto anteriormente, consideramos que el proyecto sí ha conseguido los objetivos propuestos, sobre todo los objetivos de aprendizaje. En relación a los objetivos de servicio consideramos que se ha contribuido, sobre todo, a aumentar la motivación y las reflexiones sobre las lecturas. Aún así, solo podemos más que ser cautos con el primer objetivo, el de la mejora de la competencia lectora, ya que consideramos que hubieran sido necesarias más sesiones para que la intervención hubiera tenido un impacto más claro y contundente en este sentido.

Los proyectos de Aprendizaje-Servicio como los que he hemos presentado en este trabajo, son oportunidades excelentes para activar un capital social y contribuir con ello a construir una sociedad más cohesionada y comprometida.

### Bibliografía

Batlle, R. (2011). ¿De qué hablamos cuando hablamos de aprendizaje-servicio?. *Crítica*, 972, 49-54.

Camina Durantez, M. A. (1995). Los programas de refuerzo del aprendizaje lector en el contexto escolar y sus posibilidades. *Tendencias pedagógicas*, 2, 85-100.

Celio, C.I., Durlak, J. y Dymnicki, A. (2011). A Meta-analysis of the Impact of Service-Learning on Students, *Journal of Experiential Education*, 34, 164-181, consultado 8/1/17 [https://www.tamtu.edu/profcenter/documents/Meta-AnalysisoftheImpactofSLonStudentts\\_2011.pdf](https://www.tamtu.edu/profcenter/documents/Meta-AnalysisoftheImpactofSLonStudentts_2011.pdf)

García Surralles, C. (1993) El cuento tradicional en primaria. *Revista interuniversitaria de Formación del profesorado*, 18, 101-10

Kagan, S. (1994). *Cooperative learning*. San Clement, CA: Kagan Publishing.

Martínez Domínguez, B. (2014) Aprendizaje-Servicio y educación inclusiva. *Educación y Futuro*, 30, 183-206.

Mendía Gallardo, R. (2012). El Aprendizaje-Servicio como una estrategia inclusiva para superar las barreras al aprendizaje y a la participación. *Revista educación inclusiva*, 5, 1, 71- 82.

Puig, J., Batlle, R, Bosch, C. I Palos, J. (2006). *Aprenentatge servei. Educar per a la ciutadania*. Barcelona: Octaedro.

Puig, J. i Palos, J. (2006). Rasgos pedagógicos del aprendizaje-servicio. *Cuadernos de pedagogía*, 357, 60-63, consultado 8/1/17 [http://roserbatlle.files.wordpress.com/2009/03/ras\\_gos-pedagogicos.pdf](http://roserbatlle.files.wordpress.com/2009/03/ras_gos-pedagogicos.pdf)

Pujolàs, P. (2008). *9 ideas clave: el aprendizaje cooperativo*. Barcelona: Graó.



## Congreso Internacional de Pedagogía Social

### Pedagogía Social y Desarrollo Humano

XXX SEMINARIO INTERUNIVERSITARIO DE PEDAGOGÍA SOCIAL

Sevilla 8, 9 y 10 de Noviembre de 2017

RESOLUCIÓN de 28 de julio de 2016, de la Secretaría Autonómica de Educación e Investigación, por la que se dictan instrucciones para la aplicación de los Programas de mejora del aprendizaje y del rendimiento para el curso 2016-2017  
[http://www.dogv.gva.es/datos/2016/08/02/pdf/2016\\_6215.pdf](http://www.dogv.gva.es/datos/2016/08/02/pdf/2016_6215.pdf)

Salinas J. (2014) *Metodologías centradas en el alumno para el aprendizaje en red*. Madrid: Síntesis.



## **GOYA: "AÚN APRENDO". PROPUESTA DE APRENDIZAJE-SERVICIO DE LOS ESTUDIANTES DEL GRADO EN PEDAGOGÍA CON LAS PERSONAS MAYORES**

**M. PILAR MARTÍNEZ-AGUT<sup>6</sup>**

**ANNA MONZÓ-MARTÍNEZ**

**A. CRISTINA ZAMORA-CASTILLO**

Departament de Teoria de l'Educació, Facultat de Filosofia i Ciències de l'Educació, Universitat de València, Avenida Blasco Ibáñez, 30, segunda planta, 46010 Valencia.  
Email de contacto: [mdelpi@uv.es](mailto:mdelpi@uv.es)

### **1. Pedagogía Social y Educación artística**

Se concibe este trabajo desde la Pedagogía Social, entendida como la práctica pedagógica y educativa vinculada con los derechos humanos, vivir en sociedad, convivir con los otros, integrarse en una comunidad y valorar su cultura, partiendo de la acción de prevención, ayuda y resocialización. Se pretende la transformación social, el cambio y el desarrollo integral de los participantes, usuarios o destinatarios (Petrus, 1998; Úcar, 2006, 2016)

Los profesionales que trabajan en este ámbito, realizan una acción social, han de educar en valores (como el respeto y la tolerancia), las acciones que implementan se han de coordinar con diferentes profesionales para que se logren los objetivos establecidos, se diseñan y se ponen en marcha diversos proyectos y planes para alcanzar los fines previstos, se acuerda con los destinatarios y usuarios sobre el planteamiento y puesta en práctica de los proyectos, logrando el cambio en las personas con las que se trabaja como de la sociedad en general, ha de presentar cualidades comunicativas y capacidades para que quienes intervienen en sus proyectos también colaboren (Martínez-Agut, 2010).

Al mismo tiempo, el Patrimonio se ha de valorar y divulgar (Martínez-Agut, 2014a), el patrimonio se ha manifestado como un recurso didáctico eficaz en unas sociedades que cada vez invierten más en la formación de los ciudadanos como un valor de futuro (Busquets i Fàbregas, 2002).

La educación artística tiene como último objetivo transformar la experiencia artística en hecho cultural, siendo el arte una pieza clave en el desarrollo de las personas (González

---

<sup>6</sup> Este trabajo se enmarca en el Proyecto de Investigación de la Universitat de València UV-SFPIE\_GER16-417979, con el Título REDUVAPS-Red de Aprendizaje-Servicio de la Universitat de València, al que pertenece la autora.



i Verdaguer, 2008). Las sociedades actuales conceden gran importancia a la educación, en la convicción de que de ella dependen tanto el bienestar individual como el colectivo. La educación es el medio más adecuado para construir la personalidad, desarrollar al máximo las capacidades, conformar la propia identidad personal y configurar la comprensión de la realidad, integrando la dimensión cognoscitiva, la afectiva y la axiológica. La educación de la sensibilidad es tarea conjunta de diversos profesionales (Huerta, 2002; Huerta y Alonso-Sanz, 2017). Para la sociedad, la educación es el medio de transmitir y, al mismo tiempo, de renovar la cultura y el acervo de conocimientos y valores que la sustentan, de extraer las máximas posibilidades de sus fuentes de riqueza, de fomentar la convivencia democrática y el respeto a las diferencias individuales, de promover la solidaridad y evitar la discriminación, con el objetivo fundamental de lograr la necesaria cohesión social a través de la educación y la sensibilidad artística, a través de la mirada y la acción (Huerta, y de la Calle, 2005, 2007, 2009). Además, la educación es el medio más adecuado para garantizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, responsable, libre y crítica, que resulta indispensable para la constitución de sociedades avanzadas, dinámicas y justas (Martínez-Agut, 2010).

## 2. Contextualización

### *Goya y el final de su vida*

Debido a las circunstancias históricas (en mayo de 1823 se produce la toma de Madrid para restaurar la monarquía absoluta de Fernando VII), Goya, que contaba entonces con 77 años, decide salir de España y se va a Burdeos a casa de un amigo, donde residiría hasta su muerte el 16 de abril de 1828. Se entierra al pintor en Burdeos, hasta que se pueden trasladar sus restos a Madrid y en 1919 se depositan finalmente en la ermita de San Antonio de la Florida (Prado, 1989).

Estos años continuó trabajando y sus dibujos se recogen en las colecciones llamadas Álbum G y Álbum H, con temáticas relacionadas con *Los Disparates* y las *Pinturas negras*, temas costumbristas que observa en sus paseos por la ciudad (escenas de la vida cotidiana de Burdeos), dominando las clases humildes, los marginados, los ancianos.... (Artola, 2002). También pinta al óleo retratos de sus amigos (como a Leandro Fernández de Moratín) y temas costumbristas ("La lechera de Burdeos", 1827)

### *Dibujo "Aún Aprendo"*

En el Museo del Prado de Madrid se conservan cerca de 500 dibujos de Goya. Entre ellos el que centra la atención de nuestro trabajo que pertenece al Álbum G (de 1824 a 1828), con diferentes personajes costumbristas. El número 54 que mide 192 x 145 mm, se ejecutó con lápiz litográfico o lápiz blando sobre papel verjurado con puntizones horizontales. Lleva escrito de la mano del autor la frase «Aun aprendo». Representa a un anciano con el pelo crecido y la barba blanca, vestido con una túnica, se apoya en dos bastones y mira de frente al espectador, y a pesar de las dificultades camina con paso decidido (Fatás, 2017). La figura ocupa todo el primer plano (figura 1).



Figura 1: Goya: "Aún aprendo" (Fuente, Museo del Prado, Álbum G)

Esta imagen alegórica ha sido interpretada siempre como un dibujo autobiográfico del propio Goya, de cómo él se veía o sentía con ochenta años de edad. Y, desde luego, Goya podía verse a sí mismo reflejado en este anciano esforzándose en seguir adelante, en seguir aprendiendo, como muestran las declaraciones del pintor por aquellos años: «No tengo [...] vista ni pulso [...] todo me falta y sólo la voluntad me sobra».

Plantearse la disyuntiva de si el dibujo *Aún aprendo* es una imagen autobiográfica o, si por el contrario, se trata de la adaptación de un viejo tema, es plantearse un falso problema según Fatás (2017). Es ambas cosas a la vez. Sólo que la segunda posibilidad, sin excluir la otra, confiere a la obra una proyección mucho más rica al integrar esta creación concreta en un devenir supraindividual, fundamento de nuestra cultura humanística.

### 3. Intervención educativa

#### Objetivos

Con este trabajo se pretende:

- Concienciar del impacto de la imagen en Pedagogía Social, valorando los aspectos culturales y patrimoniales..
- Dar a conocer la última etapa del gran artista que fue Goya y su capacidad de trabajo hasta el final de sus días.
- Potenciar el aprendizaje en las personas mayores, concienciando a los estudiantes del Grado en Pedagogía, mediante la realización de Proyectos y talleres, a través de la metodología del Aprendizaje-Servicio.



### 4. Metodología del Aprendizaje-Servicio

La universidad hoy presenta un papel muy importante en la sociedad, como se refleja en los Estatutos del estudiante universitario (Martínez-Agut y Ull, 2011). La formación ética y ciudadana de los universitarios es un factor de calidad de la educación superior en el mundo actual, que presenta tres dimensiones, la formación deontológica relativa al ejercicio de las diferentes profesiones; la formación ciudadana y cívica de sus estudiantes y la formación humana, personal y social, que contribuya a la optimización ética y moral de las futuras y futuros titulados en tanto que personas (Martínez, 2008).

El Aprendizaje Servicio se define como una metodología que combina en una sola actividad el aprendizaje de contenidos, competencias y valores con la realización de tareas de servicio a la comunidad (Tapia, 2006). El aprendizaje servicio parte de la idea que la ayuda mutua es un mecanismo de progreso personal, económico y social mejor que la persecución obsesiva del provecho individual (Puig, 2009).

El aprendizaje-servicio combina las ventajas del aprendizaje experiencial y del servicio comunitario. Se caracteriza por (Puig, Batllé, Bosch y Palos, 2007):

*Conexiones curriculares:* Los alumnos aprenden y se desarrollan. Integrar el aprendizaje en un proyecto de servicio es clave para el éxito del aprendizaje-servicio. Los nexos académicos (con el currículo) deben estar claros y ser construidos sobre habilidades existentes de la disciplina específica.

*Participación de los alumnos:* Además de estar activamente implicados en el propio proyecto, los alumnos tienen la oportunidad de seleccionar, diseñar, poner en práctica y evaluar su actividad de servicio.

*Reflexión:* Se crean oportunidades estructuradas para pensar, conversar y escribir acerca de la experiencia de servicio. El equilibrio entre reflexión y acción permite a los alumnos ser conscientes en todo momento del impacto de su labor.

*Alianza con la comunidad:* La alianza de la institución educativa con agentes sociales permite identificar necesidades reales, proporciona guía y medios para el éxito del proyecto. Ambos lados deben aportar y beneficiarse del proyecto.

*Verdaderas necesidades comunitarias:* El aprendizaje-servicio atiende necesidades de la comunidad. Los miembros de la comunidad local o los receptores del servicio se implican en la determinación de la relevancia y profundidad de las actividades sociales.

*Responsabilidad cívica:* Contribuye a desarrollar la responsabilidad cívica de los participantes.

*Evaluación:* Contar con instrumentos de evaluación bien estructurados con un *feedback* constructivo a través de la reflexión, proporciona información valiosa acerca



de los resultados positivos del *aprendizaje recíproco* y del servicio, para facilitar la sostenibilidad y la replicación de la experiencia.

Presenta las siguientes características: potencia la ayuda mutua, el cambio cultural para promover valores como la solidaridad, la cohesión social y la igualdad; concreta la ayuda en una triple dirección: cooperación con compañeros de clase, solidaridad con personas o grupos a quienes se ofrece colaboración para mitigar alguna necesidad y como responsabilidad cívica repercute en beneficio de la persona; es una propuesta pedagógica; una metodología educativa; moviliza el conocimiento y las humanidades; vincula el éxito con el compromiso cívico que se proyecta más allá de la institución (Puig, 2009)

Los elementos pedagógicos que caracterizan el aprendizaje servicio son: aprender a partir de la experiencia, actividad con proyección social, participación cívica, trabajo cooperativo, pedagogía de la reflexión, tratamiento interdisciplinario de los temas y pedagogía orientada a la autoestima (Martín, 2009)

La metodología en general del aula, combina, en función del tipo de actividad realizada (clase teórica, clase práctica, programa de servicio, tutoría) las siguientes modalidades de trabajo: exposición del profesor, aprendizaje cooperativo, exposición de los alumnos, service-learning, lecturas tutorizadas, debates, comentario de textos, diseño de programas de servicio (Martínez-Agut, 2014b).

El Service Learning, en la materia, se trata de una propuesta pedagógica que se dirige a la búsqueda de fórmulas concretas para implicar al alumnado en la vida cotidiana de las comunidades, barrios, instituciones cercanas. A través de esta propuesta, se favorece también la participación de los diferentes agentes sociales de la comunidad, contribuyendo al encuentro de generaciones y a la búsqueda de soluciones conjuntas para las necesidades de la comunidad. Ofrece las herramientas para que el alumnado “salga” al entorno de su comunidad e “investigue” cuáles son las necesidades reales existentes. Esto favorece la implicación del alumnado en el análisis de la realidad social y la sensibilización por las necesidades detectadas. Se conceptualiza dentro de la educación experiencial y se caracteriza por lo siguiente: a) protagonismo del alumnado; b) atención a una necesidad real; c) conexión con objetivos curriculares; d) ejecución del proyecto de servicio y e) reflexión (Martínez-Agut, 2012).

Se realiza un “Trabajo de investigación” preferentemente grupal que se expone en el aula basado en la elaboración de la propuesta pedagógica de “Service learning”, su aplicación y evaluación, se llevará a cabo en alguna institución o comunidad, será desarrollado en grupos pequeños, de cinco o seis alumnos, bajo la tutoría y orientación del docente y hay una exposición y puesta en común del trabajo de los grupos en las sesiones presenciales, presentándose un informe escrito mediante el “Cuaderno de Proyecto de Servicio”, siguiendo la estructura de los proyectos de servicio.



Por tanto, podemos observar como esta metodología del Aprendizaje Servicio se convierte en una práctica pedagógica en la materia de Pedagogía Social que colabora en la formación de los valores de la autonomía y la responsabilidad de los estudiantes universitarios. El Aprendizaje-Servicio es una práctica pedagógica, que desde las materias de la titulación, puede contribuir a lograr las competencias de este titulado.

Los estudiantes valoran muy positivamente esta metodología y la forma de aplicarla en la materia. Es importante que valoren esta metodología para su aprendizaje, y también han de tener un grado de empatía y de solidaridad con las personas a las que va destinado el servicio.

Los estudiantes han de opinar sobre su formación, en las materias han de participar desde el inicio de la materia en la evaluación de su aprendizaje, mediante una evaluación inicial, continua y final. La tarea del profesor en esta metodología es de acompañar al estudiante, observar sus progresos e intervenir cuando sea necesario. Es muy importante que el estudiante universitario tenga formación en el ámbito del servicio y evidentemente, el futuro profesional de la Pedagogía.

El papel del docente tiene una gran importancia en las actividades de aprendizaje servicio. Su figura es clave para crear un ambiente que favorezca la confianza de los jóvenes en sus propias capacidades, pero también recorrer con éxito las distintas fases del proceso (son las siguientes: ¿por dónde empezar?, esbozar el proyecto, establecer relaciones de partenariado, planificación con el grupo, ejecución con el grupo, evaluación con el grupo y evaluación el equipo educativo). Es el responsable de alentar la autonomía, la toma de decisiones y garantizar espacios para la reflexión y la crítica. Crea medios estimuladores que predispongan a cada sujeto a aportar lo mejor de sí mismo y a comprometerse en un proyecto colectivo al servicio de la mejora de la realidad. Acción poco intervencionista que consiste en acompañar de manera cercana y activa a cada joven en su proceso personal a la vez que motiva al grupo para que asuma el protagonismo, tanto en cuestiones de organización como en la evolución de su aprendizaje (Martín, 2009).

### **5. Cómo se lleva a cabo el Aprendizaje-Servicio**

En el tema sobre el aprendizaje permanente de la materia, se muestra la imagen de Goya sin decir su autor. Se plantea un debate en el aula y los estudiantes se sorprenden al conocer que la obra es de Goya. Se proponen alternativas de intervención educativa y se decide realizar un Proyecto de Trabajo (Díez, 1996) con personas mayores a partir de la realización de talleres mostrando como hilo conductor el dibujo de Goya (Ibáñez, 1998).

A partir del dibujo de Goya (Figura 1), se trabaja con los estudiantes del Grado en Pedagogía, en la materia de Pedagogía Social (Martínez-Agut, 2012), la importancia del aprendizaje permanente, las características de las personas mayores y los fundamentos



de la metodología de Proyectos de trabajo y de los talleres. Se prepara la intervención y por grupos se realiza en centros de día o en residencias.

Para ello se consulta bibliografía sobre Goya, el aprendizaje permanente, las características de las personas mayores y la metodología de Proyectos y talleres.

A partir de este planteamiento los estudiantes contactan con Centros de Día y Residencias para llevar a cabo sus diferentes propuestas creativas y de aprendizaje con las personas mayores (Alsina, 2010; Díaz y Alsina, 2009; Frontal y Calaf, 2007; Saura, 2011)

Los resultados se llevan al aula donde se realiza la exposición de los diferentes trabajos, con una puesta en común sobre la figura del pedagogo y su inserción profesional, el aprendizaje permanente, las personas mayores y su motivación...

### **6. Consideraciones finales**

Es importante valorar el final de la vida como una época con oportunidades y motivaciones, entre ellas el aprendizaje. Como ejemplo tenemos a Goya, que hasta el final de su larga y fecunda vida estuvo trabajando y aprendiendo como muestra en su dibujo.

Es necesario el trabajo interdisciplinar de profesionales para conseguir un trabajo de calidad; cada experto proporciona su visión y experiencia y el trabajo en equipo hace que se enriquezcan todas las aportaciones. Por ello es muy importante que en la Universidad la formación se realice a través del trabajo de los estudiantes en grupos y de trabajos aplicados, para que este entrenamiento les sirva para su inserción y trayectoria profesional. Como señalaba Delors, la formación inicial y permanente junto con la científica y didáctica son básicas, y esto se ha de dar tanto en un profesional como en un equipo de trabajo (Delors, 1994). El trabajo en equipo es fundamental para que los conocimientos se adquieran, se estructuran el pensamiento, capital máspreciado para el individuo y la sociedad (Morin, 2001)

El pedagogo ha de tener un papel protagonista en la difusión del patrimonio y la historia para comprender mejor el presente y construir un futuro y una ciudadanía de calidad (Fernández i Cervantes, 2001). Los estudiantes de Pedagogía han de presentar una sensibilidad especial hacia el aprendizaje permanente, ya que en su inserción laboral pueden trabajar en el ámbito de la educación formal y no formal, con este colectivo de personas mayores.

El Aprendizaje-Servicio es una metodología que proporciona muchas satisfacciones a los estudiantes y a los destinatarios, al mismo tiempo que abre nuevas vías de inserción laboral a los estudiantes y se trabajan diferentes valores (Martínez, 2008).



### Bibliografía

Alsina, P. (2010). *7 Ideas clave. La competencia cultural y artística*. Barcelona, Graó, 2010).

Altarejos, F., Rodríguez, A. y Fontrodona, J. (2003). *Retos educativos de la globalización*. Pamplona: Eunsa.

Artola, M. (2002). *Goya*. Madrid: Fundación de Amigos del Museo del Prado.

Aznar, P. y Ull, M. A. (2012): *La responsabilidad por un mundo sostenible: propuestas educativas a padres y profesores*. Bilbao: Desclee des Brower.

Busquets I Fàbregas, J. (2002): El paisatge: patrimoni en mutació i recurs didàctic formatiu en l'àmbit europeu. *Temps d'educació*, 26, 45-52.

Caride, J. A. (2005). [Las fronteras de la pedagogía social: perspectivas científica e histórica](#). Barcelona: Gedisa.

Cortina, A., Escámez, J., García López, R., Llopis, A. y Ciurana, C. (1998). *Educación en la justicia*. Valencia: Generalitat.

Delors, J. (1994): *Los cuatro pilares de la educación. La educación encierra un tesoro*. París: El Correo de la UNESCO.

Díaz, M. y Alsina, P. (2009). *10 Ideas clave. El aprendizaje creativo*. Barcelona: Graó.

Díez, M. C. (1996). *La oreja verde de la escuela. Trabajo por proyectos y vida cotidiana en la escuela infantil*. Madrid: Ediciones de la Torre.

Escámez, J. (2004). La educación para la promoción de los derechos humanos de la tercera generación. *Encontres on education*, 5, 81-100.

Escámez, J. (2008). *Ciudadanía, sociedad civil y participación. Una mirada pedagógica*. A Coruña: Netbiblo.

Fatás, G. (2017). *Aun aprendo, de Platón a D'Annunzio pasando por William Blake*. Disponible en: <http://ifc.dpz.es/recursos/publicaciones/35/21/23fatas.pdf>

Fernández I Cervantes, M. (2001): La didáctica del patrimonio: nous camins per a nous temps. *Temps d'educació*, 13-21.

Fontal, O. y Calaf, R. (2007). *Museos de arte y educación, Construir patrimonios desde la diversidad*. Gijón: Trea.

García, J. (2003). [Dar \(la\) palabra : deseo, don y ética en educación social](#). Barcelona: Gedisa.

García, J. L., Alejos, C.-J. y Rodríguez, A. (2001). [Esquemas de pedagogía social](#). Pamplona: Eunsa.



## Congreso Internacional de Pedagogía Social

### Pedagogía Social y Desarrollo Humano

XXX SEMINARIO INTERUNIVERSITARIO DE PEDAGOGÍA SOCIAL

Sevilla 8, 9 y 10 de Noviembre de 2017

García, L. y Sahuquillo, P. (2010). [\*Fundamentos básicos de pedagogía social\*](#). Valencia: Tirant Lo Blanch.

García, R., Gozávez, V., Vázquez, V. y Escámez, J. (2011). *Repensando la educación: cuestiones y debates para el siglo XXI*. Valencia. Brief.

González Verdaguer, T. (2008): El museu, espai de trobada entre l'educació i la cultura. *Temps d'educació*, 35, 119-126.

Huerta, R. (ed.) (2002). *Los valores del arte en la enseñanza*. Valencia: Publicacions de la Universitat de València.

Huerta, R. y Alonso-Sanz, A. (eds.) (2017). *Entornos informales para educar en artes*. Valencia: Publicacions de la Universitat de València.

Huerta, R. y de la Calle, R. (2005): *La mirada inquieta. Educación artística y museos*. València. Publicacions de la Universitat de València.

Huerta, R. y de la Calle, R. (2007): *Espacios estimulantes. Museos y educación artística*. València. Publicacions de la Universitat de València.

Huerta, R. y de la Calle, R. (2009): *Mentes sensibles. Investigar en educación y en museos*. València. Publicacions de la Universitat de València.

Lebrero, M. P. Montoya, J. M. y Quintana, J. M. (2001). [\*Pedagogía social\*](#). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Martin, X. y Rubio, L. (2008). *Experiències d'aprenentatge servei*. Barcelona. Octaedro.

Martín, X. (2009). La pedagogía del aprendizaje servicio. En Puig, J. M. (Coord.) (2009). *Aprendizaje servicio (Aps). Educación y compromiso cívico* (pp. 121-122). Barcelona: Grao.

Martínez, M. (Coord.) (2008). *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades*. Barcelona. Octaedro.

Martínez-Agut, M. P. (2010): Relaciones entre la educación artística, patrimonio y las tecnologías de la información y la comunicación: el caso de los museos valencianos y la inserción del pedagogo. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52/2, 1-11. Disponible en: <http://www.rieoei.org/3598.htm>

Martínez-Agut, M. P. (2011). Sostenibilidad en la Pedagogía Social y en la Educación Social, En M. Belando, *II Jornada monográfica de la Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social "Pedagogía Social y Educación Social. Una mirada al futuro"* (pp. 314-326). Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

Martínez-Agut, M. P. (2012). El Aprendizaje Servicio en las titulaciones de Grado en Pedagogía y Grado en Educación Social y su vinculación con la Pedagogía Social: inicio



a la investigación vinculada al campo profesional. En S. Morales, J. Lirio y R. M. Ytarte, *La Pedagogía Social en la Universidad. Investigación, formación y compromiso social* (pp. 497-509). Valencia: Nau Llibres.

Martínez-Agut, M. P. (2014a). Bases para la difusión del patrimonio cultural. En Varios: *El desarrollo territorial valenciano. Reflexiones en torno a sus claves* (pp. 157-168). Valencia: Publicacions de la Universitat de València, Colección Universitat i Territori.

Martínez-Agut, M. P. (2014b). El Aprendizaje Servicio en la formación inicial de los educadores sociales. *Revista de Educación Social (RES)* 18, 1-18. Disponible en: [http://www.eduso.net/res/pdf/18/e1e19\\_res\\_18.pdf](http://www.eduso.net/res/pdf/18/e1e19_res_18.pdf)

Martínez-Agut, M. P., Aznar, P., Ull, M. A. y Piñero, A. (2007). Promoción de la sostenibilidad en los currícula de la enseñanza superior desde el punto de vista del profesorado: un modelo de formación por competencias. *Educatio Siglo XXI*, 25, 187-208.

Martínez-Agut, M.P.; Ull Solís, M.A. y Aznar Minguet, P. (2009): *Títulos que habilitan para el ejercicio de profesiones reguladas: análisis de las referencias a la sostenibilidad*. Redes de innovación en docencia universitaria. Universidad de Alicante.

Martínez-Agut, M.P. y Ull-Solis, M. A. (2011). *Estatuto del Estudiante Universitario: presentación, discusión y valoración desde la sostenibilidad*. IX Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria 2011: Diseño de buenas prácticas docentes en el contexto actual, Alicante, España.

Martínez-Agut, M. P. y Ull, M. A. (2014). La educación para la sostenibilidad en la formación inicial de los profesionales de la educación social. *Revista de Educación Social (RES)* 18, 1-14.

Martins, T. (2017). Jubilación y vínculo social: reflexiones sobre las convergencias y divergencias de la transición. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*. 30 (1). 159-168

Morin, E. (2001): *La mente bien ordenada. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento*. Barcelona: Seix Barral.

Morin, E. (1984): *Ciencia con conciencia*. Barcelona: Artrophos.

Moffat, I. (1996): *Sustainable development: framework and methodologies*. New York: Servicio de Publicaciones de las Naciones Unidas.

Núñez, V. (coord.) (2002). *La educación en tiempos de incertidumbre, las apuestas de la pedagogía social*. Barcelona: Gedisa.

Prado, J. M. (1089). *Goya*. Barcelona: Orbis.



## Congreso Internacional de Pedagogía Social

### Pedagogía Social y Desarrollo Humano

XXX SEMINARIO INTERUNIVERSITARIO DE PEDAGOGÍA SOCIAL

Sevilla 8, 9 y 10 de Noviembre de 2017

Pérez, G. (2003). *Pedagogía social, educación social: construcción científica e intervención práctica*. Madrid: Narcea.

Petrus, A. (1998). *Pedagogía social*. Barcelona: Ariel, 1998.

Puig, J. M.; Batllé, R.; Bosch, C. y Palos, J. (2007). *Aprendizaje servicio. Educar para la ciudadanía*. Barcelona. Octaedro.

Puig, J. M. (Coord.) (2009). *Aprendizaje servicio (Aps). Educación y compromiso cívico*. Barcelona. Grao.

Ull, M. A., Aznar, P., Martínez, M. P., Palacios, B. y Piñero, A. (2008). Competencias para la sostenibilidad y currícula universitarios. *Enseñanza de las Ciencias*, Número Extra VIII Congreso Internacional sobre Investigación en Didáctica de las Ciencias, 2964-2967.

Sáez, J., Escarbajal, A. y García, A. (2001). *Pedagogía social*. Murcia: DM.

Sáez, J. (coord.) (2002). *Pedagogía social y programas intergeneracionales: educación de personas mayores*. Archidona (Málaga): Aljibe.

Sáez, J. y García, J. (2006). *Pedagogía social: pensar la educación social como profesión*. Madrid: Alianza.

Sáez, J. y Bas, E. (2007). *Pedagogía social y educación social: historia, profesión y competencias*. Madrid: Pearson Educación.

Saura, A. (2011). *Innovación educativa con TIC en educación artística, plástica y visual*. Sevilla: Mad.

Soriano, A. y Bedmar, M. (2015). *Temas de Pedagogía Social-Educación Social*. Granada: Universidad de Granada.

Úcar, X., Llena, A. y Caride, J. A. (2006). *Miradas y diálogos en torno a la acción comunitaria*. Barcelona: Graó.

Úcar, X. (2016). *Pedagogías de lo social*. Barcelona: UOC.



## **INDICADORES DE IMPACTO DE LOS SISTEMAS DE PROTECCIÓN**

**CLARA SANZ ESCUTIA**

Universidad Autónoma de Barcelona  
[clara.sanz@uab.cat](mailto:clara.sanz@uab.cat)

**FINA SALA-ROCA**

Universidad Autónoma de Barcelona  
[fin.sala@uab.cat](mailto:fin.sala@uab.cat)

**LAURA ARNAU SABATÉS**

Universidad Autónoma de Barcelona  
[laura.arnau@uab.cat](mailto:laura.arnau@uab.cat)

### **Resumen**

El desarrollo de un sistema de indicadores para medir de forma sistemática el impacto que tienen las políticas de protección en los niños y jóvenes tutelados se presenta como un proceso necesario para analizar la intervención. Se ha realizado una revisión bibliográfica de los sistemas nacionales establecidos y de las investigaciones internacionales con el objetivo de localizar los indicadores que se usan para evaluar el impacto de las políticas. Se presentan algunos de los indicadores más relevantes organizados por ámbitos con la finalidad de mostrar la necesidad de desarrollar un sistema de indicadores propio estable en el tiempo.

### **Palabras clave**

Sistema de protección, evaluación, impacto, indicadores, medidas.

### **1. Antecedentes**

La evaluación del impacto es un proceso necesario para analizar la eficacia de la intervención, la pertinencia de mantenerla, modificarla o eliminarla. Las diferentes administraciones autonómicas cada año atienden a miles de niños que están bajo su tutela, con programas que muy pocas veces son evaluados. Grupos de investigación españoles que trabajan en este ámbito han desarrollado diversas investigaciones señalando las limitaciones del sistema de protección. Sin embargo, estos estudios suelen ser puntuales; y aunque puedan contar con muestras amplias se limitan a un período en el tiempo, por lo que raramente se evalúa si las posibles medidas correctoras que se puedan implantar a raíz de la difusión de dichos resultados tienen algún impacto.

Es por ello por lo que, en el marco de un proyecto I+D+I (proyecto financiado por el MINECO y FEDER EDU2016-77284-R), nos hemos planteado desarrollar un sistema



de indicadores para medir de forma sistemática en el tiempo el impacto que están teniendo las políticas de protección en los niños y jóvenes tutelados. Esto no es nuevo, países como EEUU y el Reino Unido llevan ya varios años realizando dichos análisis.

En la primera fase del estudio hemos realizado una revisión de los indicadores usados para evaluar el impacto de las medidas de protección, revisando no solo sistemas establecidos, sino también las investigaciones internacionales que se han desarrollado para evaluar dicho impacto. Se buscaban indicadores objetivos que no dependieran de opiniones y valoraciones que pudieran hacer los educadores.

Esta primera fase ha permitido, por un lado, aportar evidencias sobre cuáles son los principales indicadores que usan en otros países para evaluar el impacto de sus respectivos sistemas de protección y, por otro lado, reflexionar sobre la conveniencia de adaptar y/o incorporar dichos indicadores con el objetivo de crear un sistema de medida propio y comparable.

## 2. ¿Qué experiencias conocemos?

En Estados Unidos hay una larga tradición en la recogida sistemática de datos de los servicios de protección con tal de poder evaluar la atención que dan los servicios de los estados, diseñar políticas orientadas a mejorar los resultados, evaluar las instituciones que proveen los servicios e incentivar la creación de los programas innovadores para mejorar los resultados.

Dos de los ejemplos más claros son los sistemas de bases federal *Adoption and Foster Care Analysis and Reporting System (AFCARS)* y los contratos programa (*Performance Based Contracting*) que muchas administraciones utilizan para analizar los resultados de la intervención que hacen las instituciones con las que contratan los servicios.

Hay dos tipos de resultados sobre los que se focalizan, los resultados de los usuarios (niños y adolescentes tutelados), y los resultados de los servicios. Los primeros son los resultados que los niños obtienen a lo largo de su estada en el sistema de protección y cuando salen de él (educación, trabajo, delincuencia, etc.). Los segundos son los resultados de la intervención como pueden ser la eficiencia y efectividad de los programas (BASSC, 2008).

Los resultados más analizados de los sistemas de protección abarcan tres dominios: seguridad, permanencia y bienestar. En el de seguridad los análisis se centran en ver si los niños son protegidos del abuso y la negligencia. En el dominio de permanencia se analiza si los niños tienen suficiente estabilidad y permanencia en su lugar de vivienda. Y en el ámbito de bienestar se analizan la educación, la salud física y mental mientras están en el sistema de protección y cuando se emancipan del sistema, así como la preparación por la emancipación (BASSC, 2008).

El AFCARS se ha centrado mucho en objetivos básicos del sistema de protección como son la seguridad y la estabilidad y los *Performance Based Contracting* se han mantenido



estos objetivos como eje central, pero en algunos casos se han incorporado otros indicadores de las habilidades del niño y joven. No obstante, los investigadores se han mostrado más preocupados por el impacto que tiene el sistema en el desarrollo del joven, sus habilidades y recursos para afrontar la emancipación.

Paralelamente en el Reino Unido se desarrolló un sistema para evaluar la atención que recibían los niños que estaban en el sistema de protección y proporcionar datos para evaluar el funcionamiento del sistema de protección llamado *Assessment and Action Records* y en base a este orientar las políticas. La evaluación se hacía sobre 7 dimensiones: salud, educación, desarrollo emocional y conductual, relaciones familiares y sociales, identidad, representación social y habilidades para tener cura de uno mismo. En el 1995 el *Department of Health* creó un paquete de materiales para poder recoger la información que se conocía como *Looking After Children Materials*. En los dos últimos años se han incorporado datos de seguimiento de los jóvenes que están en un proceso de transición a la vida independiente (17-21 años).

El sistema *Looking After Children* (LAC) puede ser utilizado por otros países y adaptarse si se obtiene una licencia del consorcio que desarrolla este sistema en el Reino Unido. Así el LAC se ha implementado en diferentes jurisdicciones de más de 15 países, como Australia, Canadá, Nueva Zelanda, Bélgica, Noruega, Suecia, Hungría, Macedonia, Rusia, Polonia, etc. No obstante, también es un sistema que ha recibido diferentes críticas para no usar medidas objetivas y por la distorsión que tiene sobre las prácticas.

A nivel de estudios de evaluación de resultados, un estudio referente mundial es el *Midwest Study* (*The Midwest Evaluation of the Adult Functioning of Former Foster Youth*) desarrollado por el equipo del Dr. Courtney. Se trata de un estudio longitudinal que sigue a una muestra de jóvenes desde los 19 años hasta los 26 de los estados de Iowa, Wisconsin e Illinois durante su proceso de transición hacia la vida adulta. En el *Midwest Study* se realizan entrevistas con los jóvenes cada dos años y recogen información sobre diferentes ámbitos de la vida de los jóvenes; vivienda, empleabilidad, red social de apoyo, educación, salud, justicia, etc. Cabe destacar que este estudio tuvo un impacto definitivo para reorientar los servicios de los estados de apoyo a los jóvenes en su transición a la vida adulta

### 3. Metodología

El objetivo de la revisión era, por un lado, conocer los indicadores y medidas usados en los sistemas nacionales de recogida de información y, por otro lado, conocer qué tipo de indicadores y medidas se usan en las investigaciones internacionales para evaluar los resultados que tienen las medidas de protección en los niños y jóvenes tutelados.

Para ello, se ha realizado una revisión narrativa de la literatura existente con el objetivo de recoger desde una perspectiva amplia, todos los indicadores objetivos posibles presentes en la literatura internacional. El uso de esta metodología es de gran utilidad para el objetivo de investigación, ya que permite recoger información de manera amplia



sobre el tema de estudio (Dijkers, 2015); los indicadores y las medidas que se usan para evaluar el impacto del sistema de protección en los niños y jóvenes tutelados y extutelados.

Con este propósito, se han seleccionado y revisado un total de 119 referencias desde el 2006 hasta la actualidad. Las referencias revisadas incluyen artículos en revistas internacionales, informes de investigación, portales web y documentos oficiales en lengua inglesa. De estos se han seleccionado 67 a partir de la validez, fiabilidad y utilidad de la información proporcionada.

Para realizar la búsqueda de artículos científicos se han usado algunas de las principales bases de datos y metabuscadores como *Science Direct* y *Trobador +*, y se ha activado el protocolo de búsqueda booleana, combinando términos sustantivos (*foster care, youths in care, child in care, residential care*) y metodológicos (*indicators, outcomes* y *outputs*).

Para analizar el contenido de los documentos revisados se ha seguido una metodología cualitativa. Se han seleccionado los indicadores/medidas propuestos y se han agrupado en función de los resultados que se pretendían medir. A su vez, dichos resultados se han dividido en ámbitos y subámbitos. En el próximo apartado se sintetizan los principales resultados.

#### 4. Resultados

A partir de la revisión de referencias, se han seleccionado diferentes indicadores y medidas, tanto de la literatura internacional, como de los diferentes sistemas nacionales referentes en el ámbito.

Los indicadores y las medidas seleccionados se han organizado en tres apartados: 1) Indicadores de las condiciones de protección que aportan información sobre la estabilidad y seguridad de los niños tutelados; 2) Indicadores del desarrollo de los niños tutelados; e 3) Indicadores de la transición a la vida autónoma de los jóvenes tutelados. En el primer apartado se recogen indicadores y medidas sobre la estabilidad en la familia de acogida o recurso residencial, y la seguridad en el emplazamiento de acogida, sea familia extensa, no biológica o centro residencial. En el segundo se engloban indicadores y medidas sobre salud, desarrollo cognitivo, emocional y social. En el tercer apartado los indicadores y medidas recogidos aportan información sobre recursos de salud, educación, vivienda, trabajo y economía, red social, cargas familiares y justicia de los que dispone el joven cuando se emancipa del sistema de protección y transita a la vida independiente.

##### 1) *Indicadores de las condiciones de protección*

Este tipo de indicadores ha sido ampliamente usado por el AFCARS, la LAC e investigaciones como las desarrolladas por King, Putnam-Hornstein, Cederbaum y



Needell (2014), Clemens, Lalonde y Sheesley (2016) o Weinberg, Oshiro y Shea (2014), entre otros.

### **Estabilidad**

Los indicadores de la estabilidad de los niños tutelados se dirigen principalmente a medir el porcentaje de niños que han tenido dos o más emplazamientos en función del tiempo que han permanecido en tutela; el porcentaje de niños que han salido del sistema para ir a un hogar de forma permanente, el número de emplazamientos al finalizar en año, etc.

Las reunificaciones y las adopciones son también dos aspectos que son analizados extensamente. En este apartado encontramos, por ejemplo, el tiempo de tutela previo a la reunificación o adopción, el número de familias adoptivas aprobadas o emparejadas, o el número de solicitudes para ser familia de acogida que todavía no han sido evaluadas.

Por otro lado, algún estudio también evalúa otros aspectos de la estabilidad como por ejemplo la estabilidad en el ámbito escolar, con medidas como el número total de cambios de centro educativo del niño.

### **Seguridad**

La seguridad es otro de los aspectos evaluados del sistema de protección con indicadores como el porcentaje de todos los niños tutelados que han sido maltratados por la familia de acogida o los profesionales.

#### *2) Indicadores del desarrollo de los niños tutelados*

### **Salud**

La salud de los jóvenes tutelados es un aspecto ampliamente evaluado en diversos estudios como por ejemplo el Midwest Study, o los estudios de Zill y Bramlet (2014), Villegas, Rosenthal, O'Brien y Pecora (2011), Forsman, Brännström, Vinnerljung y Hjern (2016), entre otros.

Dentro del ámbito de salud se han encontrado diversos indicadores relacionados con ámbitos como las prestaciones médicas, la salud física y mental, la salud sexual y el bienestar.

En relación con las prestaciones médicas, destacan indicadores como el tiempo desde la última revisión física y dental, la recepción de atención médica, disponer de las vacunas al día, o disponer de seguro médico, entre otros.

Vinculados a la salud física destacan indicadores como el hecho de tener una enfermedad física crónica, tomar medicación con receta, el número hospitalizaciones, las visitas a urgencias, etc.



Respecto a la salud mental, se han utilizado indicadores como los resultados en instrumentos diagnósticos estandarizados, el porcentaje de jóvenes con síntomas y conductas internalizantes y externalizantes, el hecho de medicación por enfermedades mentales, el consumo de sustancias, etc.

También se han encontrado indicadores vinculados a la salud sexual como el *uso de métodos anticonceptivos*, el tipo de enfermedades de transmisión sexual, la recepción de servicios de planificación familiar, etc. Por otra parte, algunos estudios también incluyen indicadores sobre embarazos adolescentes, la atención médica durante el embarazo, etc.

Finalmente señalar que en una línea de investigación innovadora en nuestro país también se incluyen medidas de bienestar subjetivo (Llosada-Gistau, Montserrat y Casas, 2015).

### **Desarrollo cognitivo**

La evaluación del desarrollo cognitivo de los niños y jóvenes tutelados y extutelados es otro de los temas extensamente evaluados. En este ámbito hemos revisado estudios como son Lwin, y Jenkins (2012), Font (2014), Weinberg, Oshiro y Shea (2014), Kirk, Lewis, Brown, Nilsen y Colvin (2012), y el Midwest Study, entre otros.

En este ámbito se han encontrado diferentes indicadores relacionados con dos grandes aspectos: el éxito educativo y los apoyos educativos recibidos.

En relación con el primero, la mayoría de autores vinculan el éxito educativo al rendimiento académico, tomando como indicador el nivel de formación de los jóvenes, la nota media de los estudios o los resultados en matemáticas y lengua. Aun así, también destacan indicadores vinculados al abandono escolar o al absentismo, como por ejemplo, el abandono escolar prematuro o el número de expulsiones del centro educativo.

Respecto a los apoyos educativos, se toman como indicadores la tipología de centro educativo al que asiste el niño o joven y la recepción de servicios de educación especial, entre otros.

### **Desarrollo emocional**

En el ámbito del desarrollo emocional destaca el uso de instrumentos estandarizados para medir aspectos como la autoestima o la regulación emocional. Son ejemplos la *escala de autoestima de Rosenberg*, utilizada por Anciales, McCubbin, O'Brien y Pecora (2007) o la *escala de regulación emocional* de Shlides y Cicetti, usada en la investigación de Healey y Fisher (2011). También destaca el instrumento creado por Willis, Isasi, Mendoza y Ainette para medir el *autocontrol* usado en el estudio de Linares, Li y Shrout (2012).



### **Desarrollo social**

En el ámbito del desarrollo social destacan el Midwest Study y las investigaciones de Bravo y Fernández (2003), Healey y Fisher (2011) y Strolin-Goltzman, Woodhouse, Sute y Werrbach (2016).

Del mismo modo que en el desarrollo emocional, en el ámbito social es frecuente el uso de instrumentos estandarizados para medir aspectos vinculados a las competencias socioemocionales de los niños y a su red social de apoyo, como por ejemplo el cuestionario de apoyo social creado por Fernández del Valle y Errasti o la escala de competencia social y adaptación escolar de Walker-McConnell.

Por otro lado, también destacan indicadores como la asistencia a actividades extraescolares o religiosas, la práctica diaria de algún hobby o el hecho de disponer de amigos fuera del centro residencial.

#### *3) Indicadores de la transición a la vida autónoma de los jóvenes tutelados*

En primer lugar, cabe destacar que en este apartado también se incluyen indicadores y medidas de salud, pero no se hace hincapié en ello ya que son los mismos que los expuestos en el apartado anterior.

### **Educación**

La educación es un tema destacado en la evaluación de resultados de los niños y jóvenes tutelados y extutelados. Los estudios de Villegas, Rosenthal, O'Brien y Pecora (2014), Berger, Cancian, Han, Noyes y Rio-Salas (2015) y el Midwest Study son algunos ejemplos.

En este ámbito destaca el uso de indicadores vinculados al éxito educativo y a los apoyos de los que disponen los jóvenes para poder estudiar.

En relación con el éxito educativo, el indicador más usado en la literatura internacional es el nivel de formación de los jóvenes. También se han encontrado indicadores vinculados a los estudios actuales del joven, como por ejemplo el tipo de matriculación en función el tiempo (parcial o completa), o al abandono escolar, como el tipo de estudios abandonados recientemente.

Respecto a los apoyos para poder estudiar, son relevantes los indicadores relacionados con la fuente de financiamiento de los estudios o la responsabilidad en el pago de los préstamos recibidos para estudiar.

### **Vivienda**

La vivienda es otro de los temas relevantes en el ámbito de la transición a la vida autónoma, sobre todo aquello que haga referencia a la estabilidad y adecuación. Destacan los estudios de Richardson y Yates (2014) y el Midwest Study.



Dentro del ámbito de la vivienda se han encontrado diversos indicadores relacionados con los cambios de residencia, como el número de cambios de vivienda del joven desde la salida del sistema de protección; o con la convivencia, como por ejemplo el número de personas con las que convive el joven y la relación que mantiene con ellas, etc.

También destacan los indicadores vinculados a las condiciones de la vivienda actual, como por ejemplo el número de dormitorios y baños o la ubicación de la misma; y a los costes de la misma, como el coste del alquiler o la hipoteca, y la recepción de ayudas para dichos pagos.

Finalmente, algunos autores también ponen en foco de atención indicadores relacionados con la falta de vivienda, como por ejemplo el número de episodios sin hogar.

### ***Trabajo y Economía***

El trabajo y la economía de los jóvenes tutelados y extutelados es uno de los aspectos más relevantes en la evaluación de resultados tal como se puede comprobar en las investigaciones de Dworsky y Gitlow (2016), Hook y Courtney (2010) y estudios como el Midwest Study.

Se han encontrado diferentes indicadores relacionados con el acceso al trabajo, la estabilidad y la calidad del mismo, como por ejemplo la tasa de jóvenes tutelados o extutelados desempleados o el número de horas que el joven trabaja a la semana.

En relación con los ingresos, destacan los indicadores vinculados al salario, como los ingresos brutos anuales, o la comparación de éstos últimos con el umbral de la pobreza; los indicadores relacionados con la fuente de ingresos, como por ejemplo, la existencia de otras fuentes a parte del trabajo; y los indicadores que hacen referencia a las dificultades económicas, como por ejemplo, que más del 50% de los ingresos del joven provengan de ayudas públicas.

Finalmente, también son muy frecuentes los indicadores vinculados a la dependencia de los servicios sociales, como son el tipo de prestaciones recibidas en el último año o el número de meses que el joven tardó en recibir la primera prestación pública tras la salida del sistema de protección.

### ***Red social***

En el ámbito de la red social destacan el Midwest Study y las investigaciones de Cushing, Samuels y Kerman (2014), aunque la LAC también dispone de algún indicador que hace referencia a este ámbito.

En este apartado, los indicadores hacen referencia principalmente a dos aspectos: la participación ciudadana y las redes de apoyo de las que disponen los jóvenes.



En relación con la participación, destacan indicadores como la realización de voluntariados, pertenecer a alguna asociación o entidad o la participación en las últimas elecciones a través del derecho a voto.

Los indicadores relacionados con la red de apoyo más relevantes son la presencia de un mentor en la vida del joven, la proximidad con la familia biológica, el hecho de estar casado y las autoridades legales que están en contacto con el joven.

### ***Cargas familiares***

Las cargas familiares es un aspecto poco evaluado en la literatura internacional, pero muy presente en el Midwest study.

La mayoría de indicadores se relacionan con el cuidado de los hijos y los apoyos a la parentalidad que reciben los jóvenes.

Los indicadores más destacados son el número de hijos, la convivencia con ellos, o la recepción de prestaciones públicas para su cuidado. Otros indicadores relevantes son el número de veces que el joven ha faltado al trabajo por no disponer de ayuda para cuidarlos o los costes semanales que supone el cuidado de los hijos mientras ellos estudian o trabajan.

Finalmente, también destacan algunos indicadores vinculados a la disciplina que los jóvenes ejercen sobre sus hijos, como por ejemplo el tipo de acciones disciplinarias aplicadas a sus hijos o la realización de actos negligentes durante el pasado año.

### ***Justicia***

El contacto con la justicia también es un tema de interés en el ámbito de los jóvenes tutelados y extutelados tal como demuestran los estudios de Cushing, Samuels y Keman (2014), Robst, Armstrong y Dollard (2011), Warburton, Warburton, Sweetman y Hertzman (2014) y el Midwest study.

Los indicadores usados para medir los resultados en este ámbito hacen referencia a las detenciones, las condenas y los encarcelamientos de los jóvenes, son ejemplos de este tipo indicadores el número de detenciones el pasado año, o el número de encarcelamientos y condenas desde la mayoría de edad.; o el tipo de conductas delictivas realizadas el pasado año.

## **5. Conclusiones**

Es necesario desarrollar un sistema de evaluación de impacto estable en el tiempo y basado en indicadores objetivos.

La existencia de unos indicadores que permitan medir los resultados esperables es una guía fundamental para las entidades que trabajan con los menores y para los



responsables políticos, y a su vez promueve la creación de programas innovadores y más eficaces.

Un buen sistema de indicadores debe mantenerse estable en el tiempo, debe incorporar un número de indicadores asumibles representativos de los objetivos y resultados que persigue dicho sistema de protección, debe ser validado, y en la medida de lo posible, consensuado entre los diferentes actores.

### Bibliografía

Anctil, T. M., McCubbin, L. D., O'Brien, K., & Pecora, P. (2007). An evaluation of recovery factors for foster care alumni with physical or psychiatric impairments: Predictors of psychological outcomes. *Children and Youth Services Review*, 29(8), 1021-1034.

BASSC (2008). Evidence for practice. Recuperado de [http://cssr.berkeley.edu/bassc/public/outcomes\\_summ.pdf](http://cssr.berkeley.edu/bassc/public/outcomes_summ.pdf)

Berger, L. M., Cancian, M., Han, E., Noyes, J., & Rios-Salas, V. (2015). Children's academic achievement and foster care. *Pediatrics*, 135(1), 109-116.

Bravo, A., & Fernández, J. C. (2003). Las redes de apoyo social de los adolescentes acogidos en residencias de protección: un análisis comparativo con población normativa. *Psicothema*, 15(1), 136-142.

Cheung, C., Lwin, K., & Jenkins, J. M. (2012). Helping youth in care succeed: Influence of caregiver involvement on academic achievement. *Children and Youth Services Review*, 34(6), 1092-1100.

Clemens, E. V., Lalonde, T. L., & Sheesley, A. P. (2016). The relationship between school mobility and students in foster care earning a high school credential. *Children and Youth Services Review*, 68, 193-201.

Cushing, G., Samuels, G. M., & Kerman, B. (2014). Profiles of relational permanence at 22: Variability in parental supports and outcomes among young adults with foster care histories. *Children and Youth Services Review*, 39, 73-83.

Dijkers, M. (2015). What is a scoping review? *KT Update*, 4(1), 1-4.

Dworsky, A. & Gitlow, E. (2016). Employment outcomes of young parents who age out of foster care. *Children and Youth Services Review*, <http://dx.doi.org/10.1016/j.childyouth.2016.09.032>

Font, S. A. (2014). Kinship and nonrelative foster care: The effect of placement type on child well-being. *Child development*, 85(5), 2074-2090.

Forsman, H., Brännström, L., Vinnerljung, B., & Hjern, A. (2016). Does poor school performance cause later psychosocial problems among children in foster care? Evidence from national longitudinal registry data. *Child Abuse & Neglect*, 57, 61-71.



Healey, C. V., & Fisher, P. A. (2011). Young children in foster care and the development of favorable outcomes. *Children and youth services review*, 33(10), 1822-1830.

Hook, J. L. & Courtney, M. E. (2010). *Employment of Former Foster Youth as Young Adults: Evidence from the Midwest Study*. Chicago: Chapin Hall at the University of Chicago.

King, B., Putnam-Hornstein, E., Cederbaum, J. A., & Needell, B. (2014). A cross-sectional examination of birth rates among adolescent girls in foster care. *Children and Youth Services Review*, 36, 179-186.

Kirk, C. M., Lewis, R. K., Brown, K., Nilsen, C., & Colvin, D. Q. (2012). The gender gap in educational expectations among youth in the foster care system. *Children and Youth Services Review*, 34(9), 1683-1688.

Linares, L. O., Li, M., & Shrout, P. E. (2012). Child training for physical aggression?: Lessons from foster care. *Children and Youth Services Review*, 34(12), 2416-2422.

Llosada-Gistau, J., Montserrat, C., & Casas, F. (2015). The subjective well-being of adolescents in residential care compared to that of the general population. *Children and Youth Services Review*, 52, 150-157.

Richardson, S. M., & Yates, T. M. (2014). Siblings in foster care: A relational path to resilience for emancipated foster youth. *Children and Youth Services Review*, 47, 378-388.

Strolin-Goltzman, J., Woodhouse, V., Suter, J., & Werrbach, M. (2016). A mixed method study on educational well-being and resilience among youth in foster care. *Children and Youth Services Review*, 70, 30-36.

Villegas, S., Rosenthal, J. A., O'Brien, K., & Pecora, P. (2011). Health outcomes for adults in family foster care as children: An analysis by ethnicity. *Children and Youth Services Review*, 33(1), 110-117.

Villegas, S., Rosenthal, J., O'Brien, K., & Pecora, P. J. (2014). Educational outcomes for adults formerly in foster care: The role of ethnicity. *Children and Youth Services Review*, 36, 42-52.

Weinberg, L. A., Oshiro, M., & 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.

Zill, N., & Bramlett, M. D. (2014). Health and well-being of children adopted from foster care. *Children and Youth Services Review*, 40, 29-40.



## Congreso Internacional de Pedagogía Social

### Pedagogía Social y Desarrollo Humano

XXX SEMINARIO INTERUNIVERSITARIO DE PEDAGOGÍA SOCIAL

Sevilla 8, 9 y 10 de Noviembre de 2017

Robst, J., Armstrong, M., & Dollard, N. (2011). Comparing outcomes for youth served in treatment foster care and treatment group care. *Journal of Child and Family Studies*, 20(5), 696-705.

Warburton, W. P., Warburton, R. N., Sweetman, A., & Hertzman, C. (2014). The impact of placing adolescent males into foster care on education, income assistance, and convictions. *Canadian Journal of Economics/Revue canadienne d'économie*, 47(1), 35-69.



## **ALGUNAS REFLEXIONES SOBRE EL PAPEL DE LAS MUJERES EN LA EDUCACIÓN AMBIENTAL A LO LARGO DE LA HISTORIA**

**MACARENA ESTEBAN IBÁÑEZ**  
Universidad Pablo de Olavide

**LUIS VICENTE AMADOR MUÑOZ**  
Universidad Pablo de Olavide

**FRANCISCO MATEOS CLAROS**  
Universidad de Granada

### **Resumen**

El presente artículo quiere dar a conocer una educación ambiental que construya y reformule el valor de lo diverso y de la convergencia entre hombres y mujeres, desde dimensiones similares pero diferenciadas. Todo esto insertado en el ambiente natural y social, las vinculaciones entre los hombres y mujeres, en la justicia social y en las formas de relacionamiento con la naturaleza y con la vida.

Concluimos comentando que se precisa un acercamiento a las consideraciones de género insertas en las relaciones sociedad naturaleza que repercuten en la calidad de la vida de mujeres y hombres. Por ello, una tarea emergente para la educación ambiental es fomentar la formación y la investigación de la problemática ambiental incorporando la categoría de género.

### **Palabras claves**

Educación Ambiental, Mujer, Desarrollo Sostenible, Género.

### **1. Introducción**

El ser humano se encuentra en constante interrelación con su entorno. Cuando éste le produce algún perjuicio es que se habla de problemas ambientales. Estos pueden provenir directamente de la naturaleza, cuando el hombre se instala en sitios cuyos procesos naturales lo perjudican; o bien tener su origen por causas humanas o antrópicas, es decir, que el hombre interviene en los ciclos naturales generando un daño que, finalmente, se vuelve contra él mismo.

Los impactos ambientales y sociales que dan origen a los problemas surgen de muchos factores como: niveles insostenibles de consumo de recursos, tecnologías insuficientes, prácticas administrativas inapropiadas, políticas asimétricas de desarrollo económico,



leyes y regulaciones que ignoran la verdadera exposición de los seres humanos e innumerables procesos políticos no participativos.

La mayoría de los países padecen de una serie de problemas ambientales de variada naturaleza, asociados a diversas actividades humanas, que ponen en peligro el desarrollo sustentable del país. El nivel de contaminación atmosférica, el volumen de residuos urbanos e industriales y la congestión vehicular.

En los últimos años la relevancia de la Educación Ambiental como campo de conocimiento teórico y práctico es claramente reconocida. Por otro lado, en el ámbito internacional, la interrelación entre los logros de las mujeres y el medio ambiente se han teniendo en cuenta cada vez más, ya que les une un concepto más genérico el de “desarrollo sostenible”

Por ello y como sector importante a nivel social, consideramos se ha de contar con el colectivo “mujeres”, como uno de los más relevantes en la distribución y puesta en marcha de dicha Educación Ambiental. En esta línea, los estudios de género han de ofrecer mayores espacios de reflexión hacia las consideraciones ambientales, tomando como eje las características de las relaciones entre la sociedad y la naturaleza en los diferentes contextos culturales.

## **2. La mujer y su relación con el Medio Ambiente**

Los documentos de políticas (informes, declaraciones, planes de acción, plataformas) emanados de las distintas reuniones internacionales tienen un cierto impacto a nivel mundial y regional, a la vez que reflejan la evolución de las ideas y tendencias que van guiando el pensamiento y la acción, tanto de los gobiernos como de los organismos internacionales y de las organizaciones de la sociedad civil. Por estos motivos, en el presente capítulo se presenta cronológicamente y se analiza el desarrollo de la reflexión en torno a la interrelación género-medio ambiente-sustentabilidad.

En el ámbito internacional, la interrelación entre los logros de las mujeres y el medio ambiente se han teniendo en cuenta cada vez más, ya que les une un concepto más genérico el de “desarrollo”. Haciendo un breve recorrido histórico, podemos ver, que en reuniones fundamentales para el Medio Ambiente, como fue la Declaración de la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Humano (Estocolmo, 1972) no se las tiene en cuenta utilizándose constantemente el concepto de “hombre” como genérico del ser humano. De la misma manera en la primera Estrategia Mundial para la Conservación (UICN/PNUMA/WWF, 1980) que no tiene en cuenta las temáticas sociales, sólo se hace alusión a las mujeres con temas relacionados con aspectos de crecimiento demográfico y sobre todo con tasas de analfabetismos.

Es en 1992, con la primera reunión preparatoria de la Cumbre de Río, y bajo la organización del PNUMA y a iniciativa de las cuatro regiones del mundo en desarrollo: África (Harare, Zimbabwe, 1989), países árabes (Túnez, 1990), Asia (Bangkok, 1991),



## Congreso Internacional de Pedagogía Social

### Pedagogía Social y Desarrollo Humano

XXX SEMINARIO INTERUNIVERSITARIO DE PEDAGOGÍA SOCIAL

Sevilla 8, 9 y 10 de Noviembre de 2017

América Latina y el Caribe (Quito, 1991) cuando se toma la decisión de incluir en el programa (no incluido a priori en el primer borrador) un apartado en el mismo dedicado al rol que desempeñan las mujeres en las temáticas ambientales y las distintas modalidades que adquiere su inserción en los procesos de desarrollo. Esta incorporación traerá consigo reuniones realizadas donde distintos participantes presentaron la información que se disponía en ese momento respecto a los principales problemas ambientales de cada región y sus efectos sobre la población femenina, a la vez que hicieron propuestas para incorporarlas al debate con motivo de la Conferencia. El trabajo realizado tuvo su culminación, antes de Río, en dos reuniones realizadas en Miami en 1991: la Asamblea Mundial sobre la Mujer y el Medio Ambiente: Socios en la Vida y el Congreso Mundial de Mujeres por un Planeta Sano.

En estos contextos se llevaron a cabo análisis de la situación femenina en diversos países y se elevaron recomendaciones a la Conferencia de Naciones Unidas para que tomara decisiones ante las mismas. Junto a las proposiciones se cuestionó el paradigma de desarrollo vigente y se llamó a introducir cambios que aseguren la sustentabilidad y un estilo de desarrollo centrado en las necesidades y los derechos de las personas. Las decisiones tomadas se plasmaron en el documento Agenda 21 de Acción de las Mujeres, que constituye un marco ético en el que se proponen medidas centradas en la puesta en marcha de un proceso democrático y participativo, el acceso universal a la información, las posiciones éticas y la completa participación de las mujeres en igualdad con los varones, son bases para el cambio.

En 1997, año en el que se cumplen cinco años de la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo, se llevaron a cabo numerosos encuentros para poder llevar a cabo seguimientos para comprobar si se están cumpliendo los compromisos adquiridos en Río, así como de la implementación del Programa 21. En términos generales, estas evaluaciones han mostrado que si bien se han logrado algunos avances en materia de protección ambiental hay grandes áreas deficitarias en los procesos de instrumentación de las acciones y que los cambios en las estructuras económicas y políticas no han conllevado progresos importantes en la superación de la pobreza y en el logro de la equidad.

A tenor de lo explicado, no podemos más que concretar que debido, tanto a las condiciones sociales, como al propio desarrollo de la sociedad moderna, podemos afirmar que en la actualidad sigue siendo poco visible la mujer dentro de la naturaleza.

Como comenta Novo el panorama que nos ha legado este comportamiento es preocupante. Aunque en el Norte del planeta la situación ha cambiado bastante, contemplado en términos generales ofrece datos que obligan a reflexionar: de los más de 1.000 millones de personas que viven con menos de un dólar diario en el mundo, alrededor del 70% son mujeres, las más pobres entre los pobres, privadas no sólo del acceso a los recursos que se deriva de su condición económica, sino también, en muchos casos, sufriendo la doble discriminación que les niega el acceso a la educación



(también el 70% de los analfabetos del mundo son mujeres) y a las decisiones en la comunidad, en función de su condición femenina (Novo, 2003:5).

Esta poca visibilidad y en algunos momentos invisibilidad, son productos de la Por ello, es necesario caminar hacia una educación ambiental que construya y reformule el valor de lo diverso, de la riqueza multicultural, de la convergencia entre hombres y mujeres, exponentes y constructores de la vida, desde dimensiones similares y diferenciadas.

La educación ambiental hacia un futuro sostenible debe avanzar aún un largo camino, para lograr hacer explícitas las consideraciones de género en sus procesos formativos. Para ello se requiere una mejor comprensión de las situaciones sociales y culturales que preconditionan la gestión del ambiente y forman parte de las opciones de un desarrollo real. Se precisa un acercamiento más explícito a las consideraciones de género insertas en las relaciones sociedad naturaleza que repercuten, favorable o desfavorablemente, en la calidad de la vida de mujeres y hombres.

### **La Educación Ambiental como herramienta social**

A tenor de lo expuesto, podemos plantear que la disyuntiva de explotar los recursos naturales o conservarlos intocables ha pasado, desde hace más de medio siglo a la fecha, de una discusión casi teórica hasta un serio enfrentamiento de puntos de vista sobre el estilo de vida de las actuales y futuras generaciones.

Cotidianamente se señala que la conservación y el desarrollo raramente han sido combinados y frecuentemente parecen incompatibles, y lo serán en la medida en que no se haya previsto un desarrollo sostenido. Bajo esa perspectiva hay que considerar que el bienestar social se sustenta en el aprovechamiento de los recursos naturales y en la modificación de la biosfera, acordes al uso los recursos humanos y financieros, de tal forma que la satisfacción de las necesidades y el nivel de vida dependen directamente del modelo de desarrollo que se adopte.

Queda claro entonces que el modelo de desarrollo que se ha venido aplicando resulta atentatorio para los recursos naturales, los que junto al medio ambiente se han sometido a una presión y ritmo de consumo superior a su capacidad de regeneración. Se hace necesario entonces, partir de bases diferentes que contemplen como metas no sólo el bienestar de las actuales generaciones, sino que prevea la sana subsistencia de las futuras.

La relevancia de la Educación Ambiental como campo de conocimiento teórico y práctico es claramente reconocida, en la actualidad, habida cuenta las variables económicas, políticas, sociales y culturales que permiten explicar las diversas situaciones que se manifiestan en el medio, que permiten hablar de “problemática ambiental”, así como de la necesidad de concertar alguna medida para afrontarla. En realidad se espera que la Educación Ambiental sea capaz de suscitar cambios en las mentalidades, actitudes, saberes, comportamientos, etc... que han de tener las personas y sociedades, cada vez



más inquietas por la exigencia de conjugar la vida diaria con los gigantes cambios tecnológicos, económicos, culturales, ambientales en los que se expresa la modernidad: con los efectos y consecuencias que están produciendo en las sociedades actuales, desarrolladas y no desarrolladas, y en su ciudadanía. Esta creencia supone una interpretación directa del papel de la Pedagogía Social en la comprensión del medio: ¿qué puede hacer la Educación Social como práctica y como profesión a favor del medio ambiente?

El mismo Libro Blanco para la Educación se hace eco de estos cambios y viene a exponerlos y entre ellos aparece el crecimiento y desarrollo sostenible y protección del medio ambiente, sin olvidarnos de todos los que recoge, entre otros: atención a la diversidad y exclusión; internalización, globalización económica y socio-económica y la necesidad de respuesta “local” y atención a los servicios a la ciudadanía que ello demanda; el nuevo marco internacional que conlleva el contacto y el intercambio entre colectivos, ciudadanos con identidades diversas. Demanda de una nueva cultura de la interculturalidad, la mediación y la convivencia.

Todo ello se traduce en un nuevo tipo de sociedad, la sociedad del conocimiento. En ella aparecen dos perfiles educativos claves: el aprendizaje dinámico y el de aprendizaje para toda la vida vinculados de manera transversal a la incorporación y uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación y a la participación crítica y responsable para reaccionar ante las transformaciones y los desajustes que la nueva situación produce.

Y a partir de aquí expone acciones, planes, programas y proyectos que desde una visión educativa estarían relacionados y unidos a acciones continuas, en donde la implicación del profesional de la educación y de los participantes es absolutamente fundamental:

- Programas, acciones, proyectos e iniciativas vinculadas a la vida diaria.
- Programas, acciones, proyectos e iniciativas vinculadas a la mejora de la calidad de vida
- Programas, acciones, proyectos e iniciativas culturales y de ocio.
- Programas, acciones, proyectos e iniciativas vinculadas al medio ambiente.

### **El Papel de la Educación Social en la Educación Ambiental**

Es en este campo en donde destaca la importancia del papel de la educación que debe traspasar los ámbitos de la educación reglada, formal, escolar, llegando al marco del desarrollo socioeducativo de personas y colectivos en el contexto de la educación no reglada, no formal. Es aquí en donde aparece la Educación Social, desde la vertiente académica y profesional dando respuesta a las demandas sociales y de ciudadanía y, por supuesto desajustes que vienen a provocar esas transformaciones.

Tal y como se hacen eco Caride y Meira (2007), ambas se desarrollan de forma definitiva en el periodo del estado de bienestar, con el fin de dar respuesta a los compromisos



que plantean los nuevos desajustes sociales propios de las transformaciones del momento. En un caso, como consecuencia de los desequilibrios emanados, como consecuencia (dados los resultados) de los excesos industriales y los problemas que plantea el modelo socioeconómico. En el otro, alarmada por las disfunciones sociales que provoca; siendo aquí como hemos visto anteriormente en donde la Educación Social termina haciéndose eco y tratando de dar respuesta. Compartiendo ambas la crisis global y la necesaria seguridad ante la calidad de vida y la incertidumbre que, en cualquier caso, la sociedad actual conlleva.

Vemos como con el devenir, con el proceso ambiental y educativo, en donde se aprecia que la Ecología y la Educación Social, como praxis de la Pedagogía Social, da lugar a una nueva visión a la que denominamos Educación Ambiental. Dado que nace como un elemento integrador, autoras como Rodríguez (2006), Amador y Esteban (2011), vienen a denominarla Educación Socioambiental.

La Educación Social como generadora de demandas sociales, pretende, es su objetivo conseguir un contexto social más justo. La idea que subyace es que partiendo de una óptica más generalizada de la sociedad es posible que la Educación Social cambie determinadas realidades, de tal forma que cree conciencia de los derechos ciudadanos y nuevas necesidades sociales.

Bajo este criterio es evidente que el aspecto interdisciplinar en donde la educación se convierte en una acción e intervención en el medio. Sin olvidar que este medio es una realidad cultural, construida socialmente. Aquí la educación social, desde la perspectiva se convierte en una educación “sobre, en, por y para” el medio ambiente.

Los iniciales planteamientos educativos surgen en el contexto de formar en valores que faciliten el respeto a la naturaleza en donde las personas realizamos nuestras actuaciones. A este planteamiento en un principio reduccionista (didáctica de la ecología), sucede otro más inter o multidisciplinar que da más importancia a la naturaleza social y cultural del medio ambiente. Esta perspectiva queda de manifiesto en la figura 1.

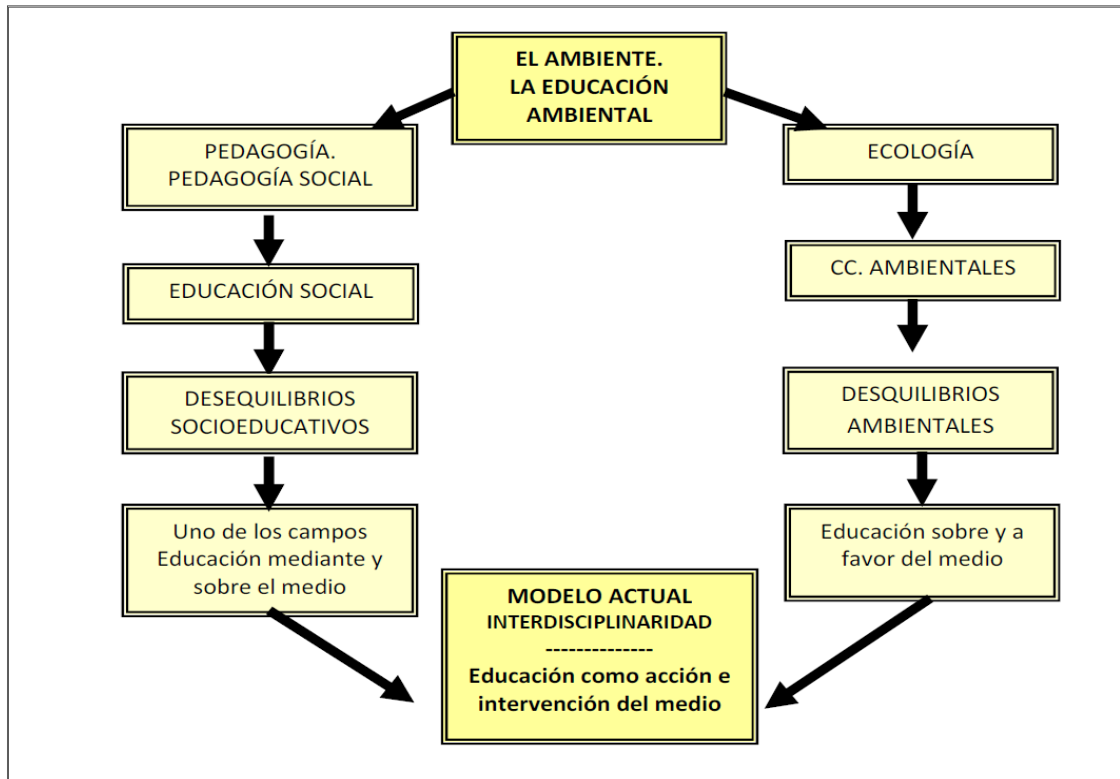


Figura 1: Relación entre la Pedagogía Social y la Ecología

Fuente: Elaboración propia a partir de Rodríguez (2006)

Vemos como con el devenir, con el proceso ambiental y educativo, en donde se aprecia que la Ecología y la Educación Social, como praxis de la Pedagogía Social, da lugar a una nueva visión a la que denominamos Educación Ambiental. Dado que nace como un elemento integrador, que autoras como Rodríguez (2005) viene a denominarla *Educación Socioambiental*.

Bajo este criterio es evidente que el aspecto interdisciplinar en donde la educación se convierte en una acción e intervención en el medio. Sin olvidar que este medio es una realidad cultural, construida socialmente. Aquí la educación social, desde la perspectiva se convierte en una educación “sobre, en, por y para” el medio ambiente.

Hay que entender el medio ambiente como un conjunto de representaciones, dimensiones interrelacionadas y complementarias, que educativamente debe concebirse como un proyecto social y comunitario. En donde se desarrollen las actividades educativas; al tiempo que, con el compromiso que debe ser el eje que guíe las mismas, se debe fomentar la participación, el desarrollo comunitario, etc. (Sauvé, 2006).



Con ello se busca asegurar los medios que permitan llevar una vida comunitaria correcta y adecuada, en donde la educación, incluida la ambiental no debe ser entendida como resolución de problemas o modificación de conducta cívicas.

### **Necesidad de un cambio de actitudes y valores: Género y Educación Ambiental**

Una ética ambiental positiva, constituida por una serie de valores y conductas que ayuden a preservar la integridad ecológica de la Tierra, como expone Caduto (1985:18) debe ser parte integral de toda persona. Las creencias culturales desarrollan un papel importante a la hora de determinar las actitudes del alumnado frente al Medio Ambiente. La asimilación de los valores ambientales será más eficaz si se enseñan a una temprana edad y si éstos están fundamentados en un sólido sistema de valores morales generales ya que así llegarán a formar parte de la moralidad propia del sujeto.

Ante esta realidad debemos abogar por que el ser humano, hombre y mujer, aunque juega roles diferentes impuestos por la sociedad; no debe haber diferencia en aspectos relacionados con la defensa del medio ambiente en el que se desarrollan. Por tanto, deben trabajar ambos bajo una misma finalidad pero en distintos niveles y con distintas actividades con el medio ambiente, sin embargo, lo más importante es que ambos tomen conciencia de lo apremiante de las problemáticas ambientales.

Si entendemos que los procesos de extensión y educación ambiental son un conjunto de actividades que promueven una relación equitativa y armónica entre los seres humanos con la naturaleza, primero debemos reconocer y comprender cómo funciona la equidad entre los mismos seres humanos, entre hombres y mujeres- (Sancho, 2012)

En este sentido, la educación ambiental no es un campo de estudio, como la biología o la ecología. Es un proceso que debe integrar multiplicidad de enfoques como son el género, la diversidad de opiniones y las creencias entre otros. Todos estos factores favorecen la adopción sostenida de conductas que conducen, a hombres y mujeres, a vivir de mejor manera su vida, a fabricar sus productos, comprar sus bienes materiales y desarrollarse tecnológicamente de forma tal que minimicen la degradación del paisaje original, la contaminación del aire, agua o suelo, y las amenazas a la supervivencia de flora y fauna.

Sosa (1994, p. 2) parte de que el objetivo principal de la EA deber ser la «generación de actitudes» en favor del Medio Ambiente. La EA ha de empeñarse, pues, en la formación de una «conciencia ecológica» que ha de entenderse como “conciencia moral”, por lo que se constituirá en *Educación Moral*. Por este motivo considera que los Programas de Educación Ambiental deben construirse con una visión global, holística y que incluya:

- Las actitudes de las personas hacia los demás.
- Las actitudes de las personas hacia la sociedad.
- Las actitudes de las personas hacia el medio natural.



En esta línea se expresa Brundtland (1987, p. 17) cuando expone que: el Medio Ambiente no existe como esfera separada de las acciones y necesidades humanas.

Las tentativas para defenderlo aisladamente de las preocupaciones humanas han hecho que la expresión *Medio Ambiente* adquiera una connotación de ingenuidad en algunos círculos políticos.

Si profundizamos en el tema de las actitudes hacia los demás y hacia la sociedad en general, nos introducimos en el amplio terreno de los Derechos Humanos, porque la Declaración Universal de los Derechos Humanos forma el conjunto de normas con más consenso en la Historia de la Humanidad. Concretamente, en el terreno de la Educación Ambiental, se especifica que “toda persona tiene derecho a un nivel de vida adecuado que le asegure, así como a su familia, la salud y el bienestar, y en especial la alimentación, el vestido, la vivienda, la asistencia médica y los servicios sociales necesarios” se hace por ello imprescindible otra serie de valores, tales como la solidaridad y la cooperación que cada vez más se defienden en dichos Derechos Humanos.

Calixto (1997) plantea que el papel de la mujer como educadora en la familia incluye lo ambiental, en torno al ambiente manifiesta preocupación personal por involucrar a los integrantes de la familia en actividades de ahorro de energía, de prácticas alimentarias más sanas y de mayor convivencia. Sin dejar de cumplir con el rol de en el hogar y madre de familia. Por lo tanto cuestiones como: el papel ambiental de la mujer en el hogar y el cómo se asume el mismo por parte de los demás integrantes de la familia en actividades ambientales concretas, emergen como interesantes objetos para la investigación, pues los resultados emanados de ella podrían favorecer la instrumentación de políticas ambientales al respecto.

Por ello queremos resaltar, que si la educación tiene como finalidad el desarrollo integral de la persona, no puede prescindir de los valores que comprenden los Derechos Humanos por diversos motivos:

- Porque conforman la «ética de consenso» que rige la convivencia entre las personas.
- Porque constituyen los cimientos de una cultura democrática basada en los valores éticos esenciales: libertad, diálogo y participación.
- Porque constituyen los principios de una concepción educativa que fundamental, orienta el currículum y el quehacer docente.
- Porque sirven de elementos integradores de una concepción amplia de educación para la paz y permiten que nos aproximemos a la problemática mundial a través de los llamados ejes transversales, a la vez que nos introducen en los nuevos conocimientos que provienen del mundo de la ciencia y la tecnología.



Según el texto publicado por la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía, con motivo del 50 aniversario de la Declaración de los Derechos Humanos, la educación para la paz, los Derechos Humanos y la democracia se consideran en la actualidad, tanto a escala regional como internacional no sólo como una necesidad de las sociedades para hacer frente a los cambios y buscar alternativas a los problemas mundiales, sino como la finalidad esencial del derecho a la educación.

Se llega por ello a definir la educación para la paz como expone Tuvilla (1990: 35). “un proceso dirigido tanto a los individuos (tanto hombres como mujeres) como a la sociedad, para que actúen, conforme a los principios contenidos en la Declaración Universal de los Derechos Humanos y todo el cuerpo jurídico internacional que los desarrolla, en favor del Desarrollo Sostenido de los pueblos, la protección y conservación del Medio Ambiente, la aspiración y acción en pro del desarme, el fortalecimiento de la convivencia social y la solución no violenta de los conflictos”

La anterior definición está fundamentada en una concepción positiva de la paz como la situación caracterizada por «un nivel reducido de violencia y un nivel elevado de justicia», entendida ésta última como la satisfacción de las necesidades humanas básicas a través de un Desarrollo Ambiental Sostenido.

En la actualidad se incluye en el Plan de Acción Integrado surgido de la Conferencia Internacional de Educación de 1994 un enfoque moderno de los problemas relativos a la educación para la paz, los Derechos Humanos y la democracia. En este Plan se señalan las finalidades de la educación, las estrategias de acción, las políticas y orientaciones de ésta en el plano institucional. En el apartado sexto de dicho Plan se expone:

“La educación debe enseñar a los ciudadanos a respetar el patrimonio cultural, a proteger el Medio Ambiente y a adoptar métodos de producción y pautas de consumo que conduzcan al Desarrollo Sostenible. También es indispensable la armonía entre los valores individuales y los colectivos y entre las necesidades básicas inmediatas y los intereses a largo plazo»”

### **3. Consideraciones Finales**

La búsqueda de una sociedad sostenible no es posible sin la especificación de una serie de patrones de conductas de los sujetos con respecto al Medio Ambiente.

De forma que las acciones positivas destinadas a lograr el equilibrio entre la calidad de vida/calidad del Medio Ambiente y el comportamiento ecológico responsable deben ser la finalidad de la Educación Ambiental. Queremos resaltar que con estos patrones de conducta se pretende educar a las personas en favor del Medio Ambiente, pero con la intención de que formen parte de una acción informada y aceptada. Por eso es tan importante el trabajo coordinado entre conocimientos y actitudes ambientales.



## Congreso Internacional de Pedagogía Social

### Pedagogía Social y Desarrollo Humano

XXX SEMINARIO INTERUNIVERSITARIO DE PEDAGOGÍA SOCIAL

Sevilla 8, 9 y 10 de Noviembre de 2017

Para conseguir el cambio de comportamiento personal en relación al Medio Ambiente no sólo es necesaria la sustitución de una conducta por otra, sino la consecución de una acción continuada a través del manejo de estrategias personales. Cuando se actúa de forma consciente y motivada en pro de la mejora del Medio Ambiente, una conducta puede llevar a la práctica de otra parecida.

La preparación del sujeto para la acción implica que esté informado sobre los temas ambientales y tenga una actitud positiva hacia el entorno. Pero aun viendo estas condiciones necesarias, no son suficientes para la resolución de problemas ambientales. Para que las personas sean capaces de actuar necesitan conocer una variedad de habilidades de acción para la resolución de los mismos.

A tenor de lo expuesto consideramos que es importante cada vez más ir dotando a la educación ambiental de una perspectiva de género, para ello principalmente, al igual que en el ámbito educativo, en general, la educación ambiental deberá de ha de ir tratando de incorporar conceptos y nuevas metodologías, que posibiliten explicar las nuevas relaciones y los vínculos que se hacen evidentes y que por tanto demandan un trabajo interdisciplinario. En este sentido se hace necesario también ampliar en papel de la mujer como educadora al de educadora ambiental pues es ella la que podrá conseguir de mejor manera involucrar a los integrantes de la familia en actividades de ahorro de energía, de prácticas alimentarias más sanas y de mayor convivencia. De esta manera, se hace evidente la presencia de nuevos objetos observables, lo que representa un nuevo reto para investigar a la educación ambiental desde la perspectiva de género y entonces poder describir la relación: mujer-hombre y medio ambiente.

A la educación ambiental le interesa no sólo explicar el ambiente natural, sino también el social y el construido, en el que se manifiestan con toda claridad las distintas responsabilidades de los distintos sectores sociales en el medio ambiente. Así como las diversas relaciones que se dan entre los géneros. Una tarea emergente para la educación ambiental es fomentar la formación y la investigación de la problemática ambiental incorporando la categoría de género.

La equidad de género pretende que varones y mujeres desarrollen sus capacidades, potencialidades, roles, así como el acceso a los recursos, y la administración del medio ambiente en igualdad de condiciones. Y la demanda de hoy, convertida en reclamo es que la mujer tenga una participación y representación auténtica en el proceso de toma de decisiones tanto a nivel de su comunidad, de su país, así como internacionalmente.

#### Referencias Bibliográficas

Agencia Europea de Medio Ambiente 1998. *Medio Ambiente en Europa. Informe Dobis*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de la Comunidad Europea.

Amador, Esteban, Rocío Cárdenas, y Teresa Terrón. 2014. Ámbitos de profesionalización del educador/a social: perspectivas y complejidad. *Revista*



## Congreso Internacional de Pedagogía Social

### Pedagogía Social y Desarrollo Humano

XXX SEMINARIO INTERUNIVERSITARIO DE PEDAGOGÍA SOCIAL

Sevilla 8, 9 y 10 de Noviembre de 2017

Humanidades, 21 <http://www.revistadehumanidades.com/articulos/47-ambitos-de-profesionalizacion-del-educador-a-social-perspectivas-y-complejidad> (Recuperado el 20 de julio de 2017)

Amador, Macarena Esteban y Victoria Pérez, 2012. *La educación ambiental y la educación de personas adultas y mayores. Participación social y voluntariado ambiental*. Madrid: CONAMA.

Amador, L. y Esteban, M y Rocío Cárdenas 2012. La Educación Medioambiental en Personas Adultas y Mayores en el contexto de la Educación Social. En *La Pedagogía Social en la Universidad. Investigación, Formación y Compromiso* eds Sonia Morales

Calvo, Juan Lirio Castro, Rosa María María Ytarte, 673-686. Valencia: Nau llibres.

Caduto, M. 1985. *Guía para la enseñanza de valores ambientales*. UNESCO: IPEE.

Calixto, R. 1997. *El papel y la percepción ambiental de las educadoras*, informe de investigación. México: UPN.

Caride, J. A y Meira, P. A. 2001. *Educación Ambiental y desarrollo humano*. Barcelona: Ariel Educación.

Consejería de Educación y Ciencia 1998. *Derechos Humanos. 50 aniversario de la Declaración de los Derechos Humanos*. Sevilla: Junta de Andalucía.

Novo, M. 2007. *Mujer y medio ambiente: los caminos de la visibilidad. Utopías, educación y nuevo paradigma* Madrid: Los Libros de la Catarata.

Rodríguez, M. 2006. Integración de la Educación Social y la Educación Ambiental. Artículo publicado en la Revista Global Hoy, Nº 8 <http://www.gloobal.net/iepala/gloobal/hoy/index.php?id=1984&canal=Articulos&seccion txt=1&ghoy=0008>. (Recuperado el 20 de julio de 2017)

Sachs, A. 1996. *Ecojusticia. La unión de los Derechos Humanos y el Medio Ambiente*. Bilbao: Bakeaz.

Sancho, L. 2012. La educación ambiental, la extensión y la perspectiva del género: para enriquecer las propuestas metodológicas. *Revista Forestal Centroamericana*, pp. 38-41. <http://web.catie.ac.cr/informacion/RFC/rev33/Experiencias4.pdf>. (Recuperado el 20 de julio de 2017)

Sáez, J. 2007. *Pedagogía Social y Educación Social. Historia, Profesión y Competencias*. Madrid: Pearson.

Sosa, N. M. 1989. *Educación Ambiental: sujeto, entorno y sistema*. Salamanca: Amarú.

Sosa, N. M. 1994. Educación Ambiental, Ética, Ecología y Universidad, *Comunidad Educativa*, 213: 6-10.



## Congreso Internacional de Pedagogía Social

### Pedagogía Social y Desarrollo Humano

XXX SEMINARIO INTERUNIVERSITARIO DE PEDAGOGÍA SOCIAL

**Sevilla 8, 9 y 10 de Noviembre de 2017**

UNESCO 1.997. *Una educación para el segundo milenio*. París: UNESCO.

VV.AA. 1998. *Pedagogía Social*. *Revista Interuniversitaria*. "Educación Ambiental, desarrollo y cambio social" Madrid: SIPSS.



**PERCEPCIÓN Y NIVEL CONCEPTUAL DE ALUMNOS/AS QUE ESTUDIAN EL GRADO DE MAESTRO EN EDUCACIÓN PRIMARIA Y EDUCACIÓN INFANTIL EN LA FACULTAD DE EDUCACIÓN DE UNA UNIVERSIDAD ESPAÑOLA ACERCA DE LA REINSERCIÓN SOCIAL Y REEDUCACIÓN DE PERSONAS PRIVADAS DE LIBERTAD**

**DIEGO GALÁN CASADO**

**BRUNO GARCÍA-TARDÓN**

**ÁLVARO MORALEDA RUANO**

Universidad Camilo José Cela

E-mail de contacto: [dagalan@ucjc.edu](mailto:dagalan@ucjc.edu)

**Resumen**

Con el presente estudio, pretendemos conocer la percepción y nivel de conceptual sobre la reinserción y reeducación de personas privadas de libertad a partir de un cuestionario realizado a futuros profesionales del ámbito educativo, como son los alumnos y alumnas, desde primero hasta cuarto curso, que estudian el grado de Maestro en Educación Primaria y Educación Infantil en la Facultad de Educación de una universidad española. Si la educación pretende ser un proceso que se desarrolla a lo largo de toda la vida y que trasciende al sistema educativo formal, no podemos olvidarnos de aquellos colectivos que se encuentran en situación de vulnerabilidad social, donde la formación de docente en diferentes áreas, ámbitos de aprendizaje y realidades sociales, resulta esencial en una sociedad democrática, caracterizada por la información y el conocimiento e inmersa en constante construcción y renovación.

**Palabras claves**

Reinserción, reeducación, educación, prisión, sociedad.

**1. Introducción**

El cumplimiento de una condena en una institución penitenciaria resulta un momento difícil en la vida de una persona, ya que no solo comienza a convivir en un entorno desconocido con personas ajenas, alejado de sus seres queridos, sino que además, implica algo todavía más complejo, la pérdida de libertad.



El proceso de reeducación y reinserción social que comienza a funcionar desde que el sujeto inicia su condena en el interior de una prisión, se lleva a cabo en una situación desfavorable, sobre el que la sociedad tiene una percepción descontextualizada, lo que no ayuda para estos dos propósitos que debieran resultar colectivos.

En base a lo anterior, y teniendo en cuenta la existencia de la formación reglada dentro de los centros penitenciarios (cuya responsabilidad recae sobre profesionales cualificados en el ámbito educativo) pretendemos, con el presente estudio, conocer la percepción y nivel de conceptual de futuros maestros sobre la reinserción social y reeducación de personas privadas de libertad.

## 2. Estado de la cuestión

### 2.1. Reinserción social y reeducación

Los centros penitenciarios no son entornos exclusivamente destinados a la protección social o al encierro como castigo ante la comisión de un determinado delito que transgrede las normas sociales establecidas, lo que queda reflejado en la Constitución Española (1978) donde se establece que las penas privativas de libertad irán orientadas “hacia la reeducación y reinserción social” de los internos (artículo 25.2). Por otro lado, la Ley Orgánica General Penitenciaria (LOGP) también contempla este principio declarando que “las instituciones penitenciarias reguladas en la presente Ley tienen como fin primordial la reeducación y la reinserción social de los sentenciados a penas y medidas penales privativas de libertad, así como la retención y custodia de detenidos, presos y penados” (artículo 1). Estos principios nos indican que la prisión tiene como propósito conseguir que la persona que ha cometido un delito y que cumple una sanción legal de estas características, pueda incorporarse óptimamente a la sociedad exterior una vez finalice su condena.

Cuando hablamos de reinserción social, nos estamos refiriendo a una segunda socialización, a “la posibilidad de conocer cuáles son aquellas carencias y ofrecerle al condenado unos recursos y unos servicios de los que se pueda valer para superarlos” (Mapelli, 2006, p. 4), con el objetivo principal de conseguir que el sujeto adquiera una serie de herramientas para evitar que el acto delictivo vuelva a ser una posibilidad tras la salida de prisión.

La reeducación, por su parte, puede ser entendida como la adquisición o modificación de valores, actitudes, destrezas y capacidades que permitan la inmersión activa y eficiente de un sujeto en una sociedad democrática. Para conseguir dicha reeducación, es fundamental concebir los centros penitenciarios como entornos con posibilidades educativas a lo que podría ayudar, tal vez, la incorporación en ellos de figuras profesionales como la del pedagogo o del educador social, cuyo trabajo trasciende la educación formal. Esta realidad lleva asociada la dificultad para “diseñar actividades de ocupación exigentes favorecedoras del cambio personal y social, tanto en actitudes como en valores” (Gil, 2016, p.61).



Los principales mecanismos que la prisión tiene para intentar conseguir estos objetivos quedan materializados en programas específicos de tratamiento dirigidos a “favorecer la evolución positiva de las personas encomendadas a la institución, sujetas a condiciones especiales de carácter social, delictivo o penitenciario” (Secretaría General de Instituciones Penitenciarias, 2017) y que están adaptados a las necesidades del recluso en función de sus características personales y el delito cometido, lo que implica que cualquier recluso que cumpla condena en alguna de las penitenciarías españolas, tenga derecho a recibir un tratamiento ajustado a sus necesidades. Todo ello en consonancia de lo recogido en el Programa Individualizado de Tratamiento (Dirección General de Instituciones Penitenciarias, 2006).

Por otra parte, si hablamos de reinserción social y reeducación, no podemos dejar de lado, el estilo de vida que se genera dentro de una prisión o las circunstancias habituales que forman parte de su funcionamiento cotidiano. Aspectos como la subcultura carcelaria que implica “una readaptación al nuevo contexto físico y relacional” (Cabrera, 2002, p. 35) o las burocratizadas relaciones entre el interno y su entorno exterior podrían llegar a debilitar su concepción educativa y posibilidad rehabilitadora.

En último lugar, el propósito de reinserción social no debiera terminar cuando el sujeto obtiene la libertad. De nada sirve intentar rehabilitar a una persona, si cuando abandona la prisión, continúa padeciendo situaciones de exclusión social materializadas, por ejemplo, en precariedad laboral o limitados recursos económicos, ya que existirá la posibilidad de que el acto delictivo se convierta, de nuevo, en una posibilidad como alternativa a circunstancias sociales inestables.

### 2.2. Percepción social

Uno de los principales problemas con los que cuenta el sistema penitenciario en su totalidad y los internos reclusos en ellos de forma particular, es la opinión pública y la percepción ciudadana. Resulta habitual encontrar noticias emitidas por los medios de comunicación de masas donde se hacen continuas referencias a diferentes delitos y condenas, existiendo mesas redondas donde cualquier persona está en posición de generar opinión a la ciudadanía con datos, en ocasiones, poco documentados. Estos hechos provocan la formación de una opinión social, donde se tiende a percibir la delincuencia como una realidad homogeneizada sin ni siquiera existir y, en muchos casos, una preocupación por analizar los factores influyentes o la diversidad existente en el contexto delincencial. Además, todo ello viene acrecentado por la ausencia de conocimiento por parte de la ciudadanía sobre el sistema penal, generando una percepción de inseguridad caracterizada por la sensación de incremento constante del fenómeno delictivo (Varona, 2008, p.34).

Centrándonos concretamente en los centros penitenciarios, podemos resaltar, a partir del estudio realizado por García Aguilar (2015) que la prisión es concebida por la ciudadanía como “una institución con demasiadas comodidades, y que no conlleva



sufrimiento estar privado de libertad” (p. 123), lo que resulta llamativo, ya que el mero hecho de que una persona no pueda interactuar con el mundo exterior o en el propio entorno penitenciario sin necesidad de cumplir una serie de premisas establecidas, genera que la cárcel se convierta en un contexto totalizador. No debemos olvidar que privar a una persona de libertad, no implica que no pueda vivir su condena de manera adecuada, que disponga de todos los recursos posibles y permitidos durante la sanción legal establecida o de ciertas comodidades. Aun así, no debemos engañarnos; el hecho de que exista por ejemplo una piscina no significa que el recluso la pueda utilizar siempre que lo desee, suponiendo que esté operativa.

A su vez, todo lo anterior cobra mayor importancia si tenemos en cuenta que “ el régimen de vida de los internos es desconocido por los ciudadanos” (Conejo y Mora, 2008, p. 4), lo que nos permite comprobar como la ausencia de conocimiento sobre los diferentes grados penitenciarios, la burocracia existente en prisión o el propio contexto, no son realidades al alcance de la población, donde la bibliografía de carácter científico se presenta como la principal opción para poder construir una visión más objetiva de una realidad compleja.

Tras lo analizado anteriormente, un dato a tener en cuenta es la confianza de la población en las medidas alternativas como medio para reducir la delincuencia (Conejo y Mora, 2008; Varona, 2008), lo que denota que, aunque existe una ausencia de conocimiento sobre el funcionamiento de nuestras prisiones y el estilo de vida que allí se genera, se aprecia confianza en la posibilidad de ejecutar otras medidas sancionadoras para que un sujeto que ha cometido un delito pueda reincorporarse a la sociedad de manera efectiva.

Los estigmas, las percepciones erróneas o la ausencia de conocimiento tienen cura y esa vacuna que permite trabajar en la línea de lo mencionado anteriormente se llama educación. La educación es el medio fundamental para que seamos capaces de aumentar nuestro conocimiento sobre una determinada realidad y también de establecer una opinión autónoma, propia y personal. Por ello, debería valorarse que aspectos tan importantes como el conocimiento de nuestro sistema penal y penitenciario sean más accesibles a la población general, sin olvidarnos de la necesidad de que dicha realidad sea incluida, en mayor o menor medida, en los planes de estudios de todas formaciones relacionadas con las Ciencias Sociales y no únicamente reservada a disciplinas como el Derecho, la Educación Social o el Trabajo Social que, a priori, podrían resultar más cercanas con esta realidad.

### 2.3. La educación formal en los centros penitenciarios

La educación formal, dentro de los centros penitenciarios, se imparte en los centros de educación de personas adultas. Estos tienen un funcionamiento análogo a uno que preste servicio fuera de los establecimientos penitenciarios.



La normativa que regula las enseñanzas en la Comunidad de Madrid (comunidad autónoma donde se ha planteado el estudio) viene desarrollada en las Órdenes 3888/2008 y 3219/2010, en las que se establece la organización del título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y las enseñanzas iniciales de la educación básica para personas adultas, respectivamente.

La principal referencia a la cualificación que deben poseer los profesores de enseñanzas para las personas adultas se localiza en la LOE (2006), donde figura que los profesionales deberán contar con la “titulación establecida con carácter general para impartir las respectivas enseñanzas” (artículo 99).

En el caso concreto del profesorado que imparte clase en los centros penitenciarios, ha de señalarse que el RD 1203/1999 regula la integración de los funcionarios pertenecientes al Cuerpo de Profesores de Educación General Básica al Cuerpo de Maestros. En el mismo queda reflejado, igualmente, que estos profesionales quedarán adscritos a las Comunidades Autónomas “que se hallen en el ejercicio efectivo de las competencias educativas” (RD 1203/1999, artículo 1), por lo que será la Comunidad de Madrid, dada la transferencia de competencias en materia educativa, quien regulará el profesorado dentro de los centros penitenciario en dicha comunidad autónoma.

Todas las personas que impartan enseñanzas iniciales deberán disponer la cualificación de Maestro de Educación Primaria, o grado equivalente (Orden 3219/2010, artículo 7). A su vez, el nivel I de las enseñanzas para la obtención del título de ESO también puede ser impartido por funcionarios del Cuerpo de Maestros, de acuerdo a lo establecido en la disposición transitoria primera 1 de la LOE (Orden 3888/2008, artículo 7).

### 3. Método

Muestra:

Participaron en el estudio 34 alumnos y alumnas, mediante un muestreo incidental, que cursan el grado en educación primaria y/o infantil en una universidad de la Comunidad de Madrid.

Instrumento:

Para la realización del estudio, se elaboró un cuestionario anónimo y confidencial, compuesto por 19 ítems tanto abiertos como cerrados, los cuales abordaban eminentemente tres aspectos: el conocimiento del alumnado sobre la educación en centros privados de libertad, la posibilidad e interés de formarse en dicha educación, y la responsabilidad social en la reinserción.

Diseño de la investigación:

Se ha realizado un estudio ex post facto con un tratamiento de la información bajo un enfoque mixto, donde desde el paradigma cuantitativo se analiza la posible relación entre variables, así como la diferencia de las mismas en base al nivel de conocimiento



de los alumnos en lo relativo a la educación en entornos privados de libertad; desde un enfoque cualitativo, se analizaron e interpretaron las reflexiones de los participantes presentando los resultados desde una perspectiva narrativa.

Procedimiento:

En este estudio, se envió al alumnado el instrumento de medida, en formato digital, y se les invitó a colaborar, informándoles de las condiciones de protección de datos, así como el objetivo de dicha investigación. Tras esto, se hizo el tratamiento y análisis estadístico de los datos mediante el Software SPSS, y los ítems abiertos cualitativos se analizaron recabando las respuestas aportadas y creando relaciones entre los conceptos, a partir de un planteamiento inductivo.

#### 4. Resultados

A partir de los datos obtenidos, en primera instancia se tuvo la pretensión de comprobar que la estructura del instrumento se ajusta a los constructos teóricos propuestos.

Tabla 1: Autovalores del análisis factorial del instrumento

Componente	Autovalores iniciales			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	3,188	35,420	35,420	2,338	25,977	25,977
2	2,149	23,876	59,296	2,226	24,728	50,706
3	1,065	11,832	71,128	1,838	20,422	71,128
4	,890	9,891	81,018			
5	,534	5,931	86,949			
6	,448	4,977	91,926			
7	,400	4,443	96,370			
8	,223	2,472	98,842			
9	,104	1,158	100,000			

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.



De ahí que tras una reducción factorial, asumiendo un autovalor Lambda 1 (tabla 1), se extrajeron 3 factores (varianza explicada superior al 70%) donde quedan agrupadas las preguntas en función de la temática y definidos de la siguiente manera (Tabla 2);

- Factor 1: Conocimiento y percepción social acerca de la reinserción (ítems 1,5,8 y 16)
- Factor 2: Importancia e interés por aumentar el conocimiento acerca de los entornos privados de libertad (ítems 18 y 14)
- Factor 3: Reinserción social (ítems 10 y 12)

Tabla 2: Matriz de componentes rotados(a)

	Componente		
	1	2	3
1. Estime de 1 a 6 el grado de conocimiento sobre la educación y finalidad del sistema penitenciario	,847		
5. Estime de 1 a 6 el grado de conocimiento sobre los roles y las funciones de los trabajadores que desempeñan su labor en un centro penitenciario	,837		,241
8. Estime de 1 a 6 el grado de conocimiento sobre los medios y programas para conseguir el objetivo definido en la pregunta anterior	,793		
10. Estime de 1 a 6 la posibilidad de ejercer el proceso educativo en el interior de un centro penitenciario	,230	,317	,754
12. Estime de 1 a 6 la posibilidad de reinserción social			,902
14. Estime de 1 a 6 la responsabilidad que considera que tiene la sociedad en la reinserción social		,556	,527
16. Estime de 1 a 6 la percepción que considera que tiene la sociedad acerca de la prisión	,446	-,371	
18. Estime de 1 a 6 la importancia de aumentar su conocimiento sobre la prisión para su futuro desempeño laboral		,933	

Método de extracción: Análisis de componentes principales.



Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser → La rotación ha convergido en 5 iteraciones.

Asumiendo dicha estructura factorial, en el primer bloque, las correlaciones (tabla 3) obtenidas entre esos ítems, podemos apreciar que existe relación significativa entre los diferentes conocimientos de las funciones y roles, pero no se ha conseguido encontrar relación entre el conocimiento de la realidad penitenciaria y la percepción que consideran que tiene la sociedad sobre la prisión.

Tabla 3: Correlaciones del factor 1 conocimiento

		5. Estime de 1 a 6 el grado de conocimiento sobre los roles y las funciones de los trabajadores que desempeñan su labor en un centro penitenciario	8. Estime de 1 a 6 el grado de conocimiento sobre los medios y programas para conseguir el objetivo definido en la pregunta anterior	16. Estime de 1 a 6 la percepción que considera que tiene la sociedad acerca de la prisión
1. Estime de 1 a 6 el grado de conocimiento sobre la finalidad del sistema penitenciario	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	34		
5. Estime de 1 a 6 el grado de conocimiento sobre los roles y las funciones	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	,711** ,000	1	



de los N trabajadores que desempeñan su labor en un centro penitenciario	34	34		
8. Estime de 1 a 6 el grado de conocimiento sobre los medios y programas para conseguir el objetivo definido en la pregunta anterior	,476**  Sig. ,004 (bilateral) N 34	,522**  Sig. ,002 (bilateral) N 34	1   34	
16. Estime de 1 a 6 la percepción que considera que tiene la sociedad acerca de la prisión	,293  Sig. ,093 (bilateral) N 34	,184  Sig. ,298 (bilateral) N 34	,177   34	1   34

\*\* . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral)

Todo ello puede completarse con el análisis de las respuestas a las preguntas abiertas donde se aprecia que todos los participantes en el estudio coinciden en destacar que, un centro penitenciario, es un lugar donde personas que han cometido un delito cumplen una determinada condena. Es reseñable resaltar que seis participantes a su vez ampliaron la información, destacando que es un lugar donde también están reclusos “niños” o “menores”.

Por otra parte, con relación a la percepción de los participantes que habían estado en alguna ocasión en el interior de un centro penitenciario, únicamente fue respondida por dos de ellos, ya que el resto de sujeto resaltó no haber accedido nunca a ningún establecimiento penitenciario. Las respuestas son claras, a pesar de destacar que era un entorno definido como “*impactante*”, se alude también a las “*buenas condiciones en las que viven los internos*”.



Sobre el conocimiento de los roles y funciones de los trabajadores penitenciarios, solo dos participantes aludieron a un trabajo destinado a la reeducación y reinserción. El resto de participantes refirieron conocer “*poco o nada*” las funciones de dichos profesionales, derivado del “*desconocimiento generalizado*” hacia el sistema penitenciario, justificado por tres de los estudiantes que contestaron a la pregunta planteada.

Del mismo modo, en el segundo factor, las correlaciones (tabla 4) obtenidas entre esos ítems, nos permiten encontrar una relación significativa positiva entre la responsabilidad que tiene la sociedad en la reinserción social y la importancia de aumentar su conocimiento sobre la prisión para su futuro desempeño laboral

Tabla 4: Correlaciones del factor 2 Importancia e interés

		18. Estime de 1 a 6 la importancia de aumentar su conocimiento sobre la prisión para su futuro desempeño laboral
	14. Estime de 1 a 6 la responsabilidad que considera que tiene la sociedad en la reinserción social	14. Estime de 1 a 6 la importancia de aumentar su conocimiento sobre la prisión para su futuro desempeño laboral
14. Estime de 1 a 6 la responsabilidad que considera que tiene la sociedad en la reinserción social	Correlación de Pearson de 1	
	Sig. (bilateral)	
	N	34
18. Estime de 1 a 6 la importancia de aumentar su conocimiento sobre la prisión para su futuro desempeño laboral	Correlación de Pearson de ,539**	1
	Sig. (bilateral)	,001
	N	34
		34

Estos resultados tienen continuidad con los obtenidos de las respuestas a las preguntas abiertas donde todos los participantes consideraron que es necesario aumentar el conocimiento hacia la prisión. Las justificaciones son variadas, desde la necesidad de “*no descartar la posibilidad de trabajar en prisión*” o incluso “*atender en un futuro a un alumno/a que tiene un familiar en una situación de privación de libertad*” hasta la



necesidad de conocer “los programas para aumentar la confianza en ellos” o ampliar el conocimiento ya que es “algo que nos afecta a todos, lo que implica la necesidad de ser más conscientes”. Dos de los participantes, dejaron claro, a pesar de manifestar su opinión, que no “querrían o podrían nunca trabajar en una prisión”.

Respecto al tercer y último factor, podemos resaltar que apreciamos una correlación significativa (tabla 5) entre la posibilidad de ejercer el proceso educativo y las posibilidades reinsertadoras de las personas privadas de libertad. Esto queda traducido en que los alumnos que asumen unas mayores posibilidades de la educación en prisiones tienden a considerar de mejor manera la posibilidad de reinserción social.

Tabla 5: Correlaciones del factor 3 Reinserción social

	10. Estime de 1 a 6 la posibilidad de ejercer el proceso educativo en el interior de un centro penitenciario		12. Estime de 1 a 6 la posibilidad de reinserción social
10. Estime de 1 a 6 la posibilidad de ejercer el proceso educativo en el interior de un centro penitenciario	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	de 1   34	
12. Estime de 1 a 6 la posibilidad de reinserción social	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	de ,609**  ,000 34	1   34

\*\* . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

En esta línea, las respuestas obtenidas en relación al objetivo que persigue la prisión, todos los participantes resaltaron la función de “corregir conductas”, “rehabilitar”, “reinsertar” y “hacer que se recapacite”. Tres de los participantes añadieron además la necesidad de “castigar la conducta” y “hacer justicia por los delitos cometidos”. Curiosamente cuando se les preguntó posteriormente por los medios y programas para conseguirlo, solo cinco de los participantes aludió a programas relacionados con “estudios, salud, orientación laboral” o “convivencia”. Uno de los participantes reseñó



que únicamente sabe que existen “*puestos para voluntarios*” con el fin de desarrollar dichos programas. El resto de sujetos participantes refirieron no conocer los programas desarrollados en el interior de la prisión para conseguir el objetivo reinsertador o reeducador previamente definido como objetivo prioritario de las instituciones penitenciarias.

A pesar de ello, todos los participantes hicieron hincapié en la necesidad e importancia que tiene el proceso educativo en el interior de las prisiones. Para conseguir las posibilidades planteadas se alude, que a través de la educación se puede llegar conseguir desarrollar la “*empatía*”, “*la consciencia ante los errores cometidos*”, “*la inversión adecuada del tiempo de condena*” o “*la motivación*” para el cambio.

Por último, en lo relativo a los análisis, se ha generado una nueva variable entendida como el conocimiento general sobre la educación en centros penitenciarios, a partir de la agrupación de los ítems 1, 5 y 8 (escala 3-18). El valor medio es de 6,02, por lo que se ha dicotomizado entre la mitad superior y la mitad inferior, obteniendo los siguientes sujetos (tabla 6).

Tabla 6: Distribución por conocimiento

Conocimiento sobre la educación en el sistema penitenciario	N
Alto	4
Bajo	22

Sobre dicha dicotomía, se trató de encontrar diferencias estadísticamente significativas en el resto de variables cuantitativas, tras asumir homogeneidad de varianzas, mediante la prueba t de student con un intervalo de confianza del 95% (tabla 7).

En síntesis, se encontraron las presumibles diferencias en las tres variables relativas a conocimiento  $p < .002$ , pero no se encontraron dichas diferencias en el resto de ítems (10, 12, 14, 16 y 18), lo que nos lleva a faltar la hipótesis de que el alumno que tiene un nivel superior en conocimiento sobre la educación en la privación de libertad, tiene una mayor percepción sobre la reinserción social, la responsabilidad social, y la actitud hacia la adquisición de nuevos conocimientos de la temática.



Tabla 7: Prueba de muestras independientes

	Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias			Diferencia de medias
	F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	
1. Estime de 1 a 6 el grado de conocimiento sobre la educación y finalidad del sistema penitenciario	3,318	,081	5,922	24	,000	2,29545
5. Estime de 1 a 6 el grado de conocimiento sobre los roles y las funciones de los trabajadores que desempeñan su labor en un centro penitenciario	13,547	,001	4,953	24	,000	2,54545
8. Estime de 1 a 6 el grado de conocimiento sobre los medios y programas para conseguir el objetivo definido en la pregunta anterior	6,233	,020	3,409	24	,002	1,09091
10. Estime de 1 a 6 la posibilidad de ejercer el proceso educativo en el interior de un centro penitenciario	,002	,969	,832	24	,413	,70455
12. Estime de 1 a 6 la posibilidad de reinserción social	,075	,787	-,912	24	,371	-,56818
14. Estime de 1 a 6 la responsabilidad que considera que tiene la sociedad en la reinserción social	,077	,784	-,498	24	,623	-,34091
16. Estime de 1 a 6 la percepción que considera que tiene la sociedad acerca de la prisión	2,835	,105	1,414	24	,170	,79545
18. Estime de 1 a 6 la importancia de aumentar su conocimiento sobre la prisión para su futuro desempeño laboral	4,304	,049	1,308	24	,203	1,27273



### 5. Conclusiones

- Los participantes definen correctamente qué es un centro penitenciario a pesar de que pocos de ellos han estado alguna vez en alguno. Además, podemos destacar un desconocimiento de las funciones que realizan los profesionales que allí trabajan, aun pudiendo llegar a ser parte de los protagonistas para conseguir los objetivos reinsertadores que pretende alcanzar la prisión.
- La mayoría de los participantes establecieron como objetivos de la prisión la reeducación y la reinserción social, aunque también se utilizaron otros términos similares orientados al cambio (recapacitar, corregir...). A pesar de ello, se aprecia un escaso conocimiento sobre los programas destinados a dicha finalidad. El castigo, en menor medida, también estuvo presente en las respuestas de los participantes.
- Se valora positivamente la educación en el interior de la prisión, donde todos los participantes incidieron en su importancia para conseguir mejorar el proceso rehabilitador de los internos.
- Existe relación entre la responsabilidad que tiene la sociedad en la reinserción social y la importancia de aumentar el conocimiento acerca de la prisión para su futuro desempeño laboral, permitiendo conseguir una percepción social distinta alejada de prejuicios y falsas creencias.
- El mayor conocimiento sobre la educación en los centros penitenciarios no implica o asegura una mayor percepción o sensibilidad hacia la reinserción social, responsabilidad social o actitud ante la necesidad de adquirir nuevos conocimientos sobre dicha realidad.

### Bibliografía

Cabrera, P.J. (2002). Cárcel y exclusión. *Revista del Ministerio de Trabajo Asuntos Sociales*, 35, 83-120.

Conejo Tovar, M. y Mora González, J.M. (2008). Percepciones sociales de los centros penitenciarios y las penas de prisión. *Boletín Criminológico*, 105, 2-4.

Constitución Española (1978). Publicada en BOE de 29 de diciembre de 1978.

Dirección General de Instituciones Penitenciarias (2006). Instrucción 12-2006. Programación, evaluación e incentivación de actividades y programas de tratamiento.

García Aguilar, D. (2015). Estudio piloto sobre las actitudes punitivas en el ámbito de prisiones. *Revista de Estudios Penitenciarios*, 258, 87-169.

Gil Cantero, F. (2016). Decálogo pedagógico de la educación social en prisión. *Revista de Educación Social*, 22, 50-68.

Ley Orgánica 1/1979, de 26 de septiembre, General Penitenciaria.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.



## Congreso Internacional de Pedagogía Social

### Pedagogía Social y Desarrollo Humano

XXX SEMINARIO INTERUNIVERSITARIO DE PEDAGOGÍA SOCIAL

Sevilla 8, 9 y 10 de Noviembre de 2017

Mapelli Caffarena, B. (2006). Una nueva versión de las normas penitenciarias europeas. *Revista Electrónica de Ciencia Penal y Criminológica*, 8, 1-44.

Orden 3888/2008, de 31 de julio, por la que se establece la organización de las enseñanzas para la obtención del título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria para personas adultas.

Orden 3219/2010, de 8 de junio, de la Consejería de Educación, por la que se regulan las enseñanzas iniciales de la educación básica para personas adultas en la Comunidad de Madrid.

Real Decreto 3482/1983, de 28 de diciembre, sobre Traspasos de Servicios del Estado a la Generalidad de Cataluña en materia de administración penitenciaria.

Real Decreto 1203/1999, de 9 de julio, por el que se integran en el Cuerpo de Maestros a los funcionarios pertenecientes al Cuerpo de Profesores de Educación General Básica de Instituciones Penitenciarias y se disponen normas de funcionamiento de las unidades educativas de los establecimientos penitenciarios.

Secretaría General de Instituciones Penitenciarias (2017). Programas Específicos de Intervención. Recuperado de <http://www.institucionpenitenciaria.es/web/portal/Reeducacion/ProgramasEspecificos/>

Varona Gómez, D. (2008). Ciudadanos y actitudes punitivas: un estudio piloto de la población universitaria española. *Revista Española de Investigación Criminológica*, 6, 1-38.



### ANEXOS

#### ANEXO1. Cuestionario para obtención de datos

Este cuestionario anónimo tiene como finalidad que los profesores Galán, García-Tardón y Moraleda, puedan obtener datos para un estudio sobre *“el grado de percepción y nivel conceptual acerca de la educación y finalidad del sistema penitenciario en alumnos/as que estudian el grado de educación infantil y primaria”*.

Puede contestarlo con total libertad, pues el tratamiento de datos es confidencial y se asegura el anonimato. No se va a solicitar ningún dato personal que pueda identificar su respuesta. Si hay alguna pregunta que no desee contestar la puede dejar en blanco, pero se ruega que las respuestas aportadas sean sinceras. Es preferible que no realice el cuestionario a que lo haga con respuestas erróneas.

Muchas gracias por su colaboración.

Edad	
Sexo	
Grado en el que está matriculado/a	
¿Tiene algún estudio formativo relacionado con centros penitenciarios	

Estime de 1 a 6 el grado de conocimiento sobre la educación y finalidad del sistema penitenciario
¿Cómo definiría un centro penitenciario?
¿Ha estado alguna vez en un centro penitenciario?
En el caso de haber estado en un centro penitenciario, ¿Cuál fue su percepción?
Estime de 1 a 6 el grado de conocimiento sobre los roles y las funciones de los trabajadores que desempeñan su labor en un centro penitenciario
¿Qué conoce sobre los roles y las funciones de los trabajadores que desempeñan su labor en un centro penitenciario?
¿Cuál considera que es el objetivo de la prisión?



Estime de 1 a 6 el grado de conocimiento sobre los medios y programas para conseguir el objetivo definido en la pregunta anterior.
¿Qué conoce sobre los medios y programas para conseguir el objetivo definido en la pregunta anterior?
Estime de 1 a 6 la posibilidad de ejercer el proceso educativo en el interior de un centro penitenciario
¿Qué consideración puede dar sobre la posibilidad de ejercer el proceso educativo en el interior de un centro penitenciario?
Estime de 1 a 6 la posibilidad de reinserción social
¿Qué consideración puede dar sobre la posibilidad de reinserción social?
Estime de 1 a 6 la responsabilidad que considera que tiene la sociedad en la reinserción social
¿Qué consideración puede dar sobre la responsabilidad que tiene la sociedad en la reinserción social?
Estime de 1 a 6 la percepción que considera que tiene la sociedad acerca de la prisión
¿Qué consideración puede dar sobre la percepción que considera que tiene la sociedad acerca de la prisión?
Estime de 1 a 6 la importancia de aumentar su conocimiento sobre la prisión para su futuro desempeño laboral
¿Qué consideración puede dar sobre la importancia de aumentar su conocimiento sobre la prisión para su futuro desempeño laboral?



## **ESTUDIO SOBRE LA VIOLENCIA INTRAFAMILIAR Y EXTRAFAMILIAR EN PERSONAS MAYORES DEPENDIENTES**

**ALENA KÁRPAVA**

Doctora en Paz, Conflictos y Democracia  
Universidad de Granada  
[akarpava@ugr.es](mailto:akarpava@ugr.es)

**NAZARET MARTÍNEZ**

Doctoranda en Ciencias de la Educación  
Universidad de Granada  
[nazareth@ugr.es](mailto:nazareth@ugr.es)

### **Resumen**

La institucionalización del cuidado de las personas mayores dependientes prevé el descenso de los casos de violencia en el entorno de las personas mayores dependientes, usuarias del servicio de Ayuda a Domicilio. El apoyo externo a la familia debe contribuir al descanso de los cuidadores principales, al aumento de la autonomía personal de la persona mayor, a su participación activa en la sociedad, al fomento del equilibrio y del bienestar en la relación entre la persona mayor y sus cuidadores. No obstante, la práctica demuestra que la incidencia de la violencia no disminuye, incluso genera unas nuevas manifestaciones, derivadas de la jerarquía de poder visualizada en las dicotomías: persona cuidadora / persona dependiente, mujer nativa / mujer inmigrante; familiar directo / cuidador/a contratado/a; nivel económico superior / inferior; trabajador/ fuera del hogar / trabajador/a dentro del hogar.

Nuestro objetivo consiste en el estudio del fenómeno de la violencia en el entorno de las personas mayores dependientes, usuarias del Servicio de Ayuda a Domicilio a partir del análisis de la incidencia de la violencia, su tipología, localización de sus nuevas manifestaciones, así como el grado de la consciencia de las víctimas sobre la misma. Con este fin se recurrió a las entrevistas biográfica y semiestructurada, así como a un cuestionario, cuyos ítems ponen de manifiesto la violencia desde varias tipologías. El análisis de los datos obtenidos fue realizado gracias al programa informático *Atlas.ti*.

### **Palabras clave**

Violencia, personas mayores, personas dependientes, SAD

### **1. Introducción**

Tras el análisis de la *Ley de atención y protección a las personas mayores* (Junta de Andalucía, 1999) y la *Ley de Promoción de la Autonomía Personal y Atención a las*



*personas en situación de dependencia* (Ministerio de la Presidencia, 2006), nuestra investigación centra su atención en el grupo de las personas mayores, usuarios de la Ayuda a Domicilio. Se trata de una capa de la población española escasamente visualizada, debido a su edad (mayoritariamente personas mayores de 75 años), degradación física, así como a la dificultad de acceso a este grupo por estar restringida su existencia al ámbito doméstico.

El objetivo del presente estudio consiste en visualizar la presencia o la ausencia de violencia (directa, estructural, cultural y simbólica) en el entorno de las personas mayores usuarias del Servicio de Ayuda a Domicilio, determinar la incidencia y tipología de violencia, así como grado de autopercepción de la misma, con el fin de conocer y definir el problema para una intervención posterior a través de un programa de actuación del personal educador en el domicilio de las personas mayores.

Para la concesión de los objetivos establecidos se recurrió a la metodología descriptiva de corte mixto, por un lado cuantitativa aplicándose un cuestionario, y por otro cualitativa a través de entrevistas bibliográfica y semiestructurada para la obtención de la información sobre los casos de violencia, vividos por las personas mayores.

Las conclusiones destacan que en 45% de los casos estudiados se observan indicios de violencia directa, mayoritariamente maltrato psicológico y aislamiento social. Así mismo, se destaca la presencia de la violencia estructural, como una de las formas de la violencia indirecta, proveniente del conjunto de las estructuras político- económico- sociales que limitan la satisfacción de las necesidades básicas de las personas mayores. Tanto los hombres, como las mujeres actúan como víctimas y agresores. Esta última conducta es relacionada con la respuesta a la normalización social de la violencia y a los conflictos interpersonales de convivencia, agravados por el síndrome de cuidador. El maltrato adquiere un carácter multidireccional: desde el hombre hacia la mujer, desde la mujer hacia el hombre, así como, y con mayor frecuencia, desde una mujer hacia otra mujer. Las formas de maltrato varían según el sexo del agresor. Ambos sexos recurren al maltrato y abandono psicológico. La mujer hace un mayor uso del abuso económico, desvalorización personal y abuso por las actividades domésticas. El hombre, en uno de los casos, es el responsable del abuso sexual. Sólo en este caso la víctima tiene autopercepción de los malos tratos. Este mismo caso es el único vinculante a la violencia de género.

## **2. Objetivos de la investigación**

El objetivo general del presente trabajo consiste en el estudio del fenómeno de la violencia en el entorno de las personas mayores dependientes, usuarias del Servicio de Ayuda a Domicilio.



Como objetivos específicos hemos establecido:

- Detectar la existencia de la violencia en el entorno de las personas mayores, usuarias de Ayuda a Domicilio, en su relación con los cuidadores no profesionales
- Determinar la incidencia de la violencia y sus distintas tipologías, así como la manifestación de las posibles nuevas revelaciones de la misma
- Determinar el grado de autopercepción de los malos tratos por las personas mayores y sus cuidadores

Muestra:

El muestreo tuvo un carácter no probabilístico e intencional debido a que el estudio no buscaba la representatividad, sino un punto de vista. Los casos fueron elegidos a partir del interés que éstos presentan para el estudio, con el propósito de lograr la información más rica en opiniones. La garantía de los resultados viene del conocimiento claro y preciso de la población observada. Se trata de un estudio que nos acerca a la problemática de la violencia en la senectud.

El estudio se centra en un grupo de veinte personas mayores con edades comprendidas entre los 65 y los 82 años, usuarias del Servicio de Ayuda a Domicilio (SAD), seis hombres y catorce mujeres, grandes dependientes, moderados y severos, los tres grados de dependencia establecidos en la *Ley de Promoción de la Autonomía Personal y Atención a las personas en situación de dependencia* (Ministerio de la Presidencia, 2006). Así como en sus cuidadores no profesionales (diecinueve personas, nueve hombres y diez mujeres). Con el fin de ampliar la información hemos recurrido a la opinión de tres cuidadores profesionales, auxiliares de Ayuda a Domicilio (dos mujeres y un hombre), que atienden a los mayores entrevistados. Todos ellos pertenecientes a un pueblo de Andalucía, reservando su nombre por respeto a la privacidad y a la ética de las personas afectadas en este estudio, todos los datos han sido recogidos con su total consentimiento.

Técnicas e instrumentos de recogida de datos:

Con el fin de responder a los objetivos marcados en el presente estudio se recurrió al estudio mixto, tanto cuantitativo, como cualitativo, en el que fueron empleadas las técnicas de entrevista y cuestionario.

Como herramienta de recogida de datos fue empleado, en primer lugar, un *cuestionario* elaborado a partir del *Cuestionario para el estudio de la violencia en las relaciones de pareja* (Soriano, 2006) y el *Cuestionario para personas mayores y los cuidadores* (Iborra, 2008). Los ítems pretenden poner de manifiesto la violencia desde la perspectiva del maltrato psicológico, abuso económico, abuso sexual, maltrato físico (Soriano, 2006), violencia estructural (Muñoz, 2004) y violencia cultural (Jiménez, 2004). Dicho



cuestionario fue leído por el entrevistador y contestado por el entrevistado, con la posterior profundización de preguntas abiertas.

El cuestionario fue estructurado en cuatro partes. La primera recoge el contenido sociodemográfico (de la persona mayor y del cuidador de la misma): edad, sexo, estado civil, número de hijos, situación laboral, cuantía de la pensión, nivel socioeconómico, características de la vivienda, número y filiación de las personas con quién convive.

La segunda parte está dedicada a los problemas físicos de la persona mayor dependiente, problemas psíquicos, neurológicos, físicos, uso indebido de sustancias tóxicas o medicamentos no prescritos, grado de discapacidad, necesidad de ayuda para la realización de las actividades diarias, vivienda y su adaptación al uso de la persona dependiente, entorno socio-familiar y tipo de ayuda recibida por parte de los Servicios Sociales.

El tercer bloque recoge las conductas de maltrato observadas en las personas mayores dependientes y en sus cuidadores no profesionales. Para ello nos hemos centrado en las categorías de maltrato físico, maltrato psicológico, negligencia, abuso sexual, abuso económico, aislamiento social, abandono psicológico, desvalorización personal e ideológica, abuso por actividades domésticas.

El último apartado reúne los datos de la persona que ejecuta la violencia: sexo, edad, estado civil, nivel de estudios, situación laboral, padecimiento de algún problema psicológico, físico, estrés, ansiedad, trastornos, uso de sustancias tóxicas y antecedentes penales.

Para entender mejor cada caso recurrimos a la *entrevista biográfica* como una reflexión y rememoración de episodios vividos a partir de una pregunta general que busca desencadenar una conversación fluida, natural y espontánea Bolívar (2001) que permite entender las causas de la actitud de las víctimas y de los agresores, así como la autopercepción de la violencia y sus tipos. Una vez iniciada la conversación, en el proceso de rememoración, el discurso del entrevistado fue dirigido por la entrevistadora según una guía temática orientativa que hizo posible centrar el relato en cuatro aspectos básicos: la percepción del bienestar/malestar en la relación de pareja, en la interrelación familiar, doméstica, social, así como autopercepción de ser víctima de alguna forma de maltrato. Las entrevistas fueron realizadas en el domicilio de las personas mayores. El tiempo medio dedicado a cada entrevista fue de una media hora, organizado en varias secciones.

La *entrevista semiestructurada* consistía en una recolecta de datos a través de un conjunto de preguntas abiertas formuladas en un orden específico a los cuidadores no profesionales, familiares directos y trabajadoras internas en el hogar. A través de dicha entrevista se plantean las preguntas sobre los temas que se quiere clarificar, provocando unas respuestas en profundidad, adoptando la entrevista una forma de diálogo coloquial (Mayan, 2001). Las preguntas estaban estructuradas en varios bloques:



posición sociodemográfica; tiempo dedicado al cuidado de la persona mayor; estado físico-psíquico de la persona dependiente; ayuda externa; estado emocional del cuidador y su exposición al síndrome del cuidador; actitud hacia la persona dependiente (eventualidad de la presencia de maltrato ejecutado o sufrido). El tiempo medio dedicado a cada entrevista fue de unos cuarenta minutos, organizado en una sección. Se procuró llevar esta entrevista en la ausencia de la persona mayor.

Procedimiento de la recogida y análisis de los datos:

La recogida de datos fue realizada desde tres perspectivas diferenciadas para la posterior triangulación. Desde la visión de la persona mayor dependiente, desde la persona cuidadora no profesional y desde la visión y la experiencia de los cuidadores profesionales. Con este fin se entrevistó a veinte personas mayores dependientes, a sus familiares y cuidadores no profesionales (diecinueve personas) y tres auxiliares de Ayuda a Domicilio. Entre las personas mayores dependientes entrevistadas seis eran hombres y catorce mujeres. Entre los cuidadores no profesionales nueve eran hombres y diez eran mujeres. Entre los cuidadores profesionales se entrevistó a dos mujeres y un hombre.

Los cuestionarios, así como las entrevistas, fueron aplicados en el horario de atención de las personas mayores durante la realización del Servicio de Ayuda a Domicilio, contando con la colaboración de los tres auxiliares. Las personas entrevistadas fueron informadas del carácter voluntario y anónimo de su participación en el estudio, así como de los objetivos del mismo.

El análisis de los datos obtenidos durante el estudio de forma cuantitativa fueron analizados por el programa de análisis cualitativo SPSS versión 23.0 mientras que los obtenidos de forma cualitativa se realizaron gracias al programa informático *Atlas.ti*. Tras la creación de las categorías y la codificación de los datos se procedió a su depuración por medio de la triangulación de los datos, obtenidos por medio de tres instrumentos distintos (cuestionario, entrevista biográfica, entrevista semiestructurada), lo que permitió su validación (Cisterna, 2005). En última instancia fue realizado el análisis de contenido con la posterior presentación de resultados mediante la descripción de los hechos estudiados.

### 3. Análisis de los resultados

Tanto hombres como mujeres mayores dependientes sufren algún tipo de maltrato. Éste es detectado en tres varones, de seis casos estudiados (50%), y en diez de catorce mujeres entrevistadas (71%). Ambos sexos son víctimas del aislamiento social, maltrato y abandono psicológico, violencia cultural y estructural. En el grupo de las mujeres observamos una mayor incidencia de la violencia, así como una mayor diversidad de sus formas, sumando a las anteriores los casos de negligencia y autonegligencia, abuso económico, desvalorización personal, abuso por actividades domésticas y, en uno de los casos, abuso sexual. La mayor incidencia del maltrato en la mujer no se debe a la



situación de la desigualdad de poder entre el hombre y la mujer, sino a la feminización del servicio de Ayuda a Domicilio. Así, observamos que en tres de los casos (21,4%) la mujer dependiente actúa de forma discriminatoria y abusiva hacia su cuidadora no profesional (tanto mujer extranjera, empleada interna, como mujer española- familiar directo). Y en uno de ellos se detecta que el maltrato psicológico se produce de forma mutua entre el matrimonio de dependientes, así como desde el mismo hacia su cuidadora, familiar directo.

En dos casos (22,2%), entre nueve entrevistados, se observa maltrato, ejercido por parte de la persona dependiente o cuidador principal, hacia el hombre cuidador. Dichos casos corresponden a dos matrimonios constituidos, en uno de los casos, por una persona dependiente y un cuidador no profesional principal y, en segundo caso, por un cuidador principal y un cuidador secundario. En ambos casos el hombre cuidador, siendo mayor de 70 años, precisa la ayuda profesional y un cuidado especializado.

En caso de las cuidadoras no profesionales, fueron entrevistadas siete familiares directos, entre ellas cuatro mujeres mayores de 60 años, así como tres mujeres inmigrantes, mayores de 50 años, trabajadoras internas del hogar. En siete de los casos (70%) se mencionan diferentes formas de maltrato, ejercido por parte de la persona dependiente u otro cuidador, independientemente del sexo de este último.

Tanto hombre, como la mujer cuidadores no profesionales comparten casos de maltrato psicológico, desvalorización personal, abuso por actividad doméstica, abuso económico y violencia estructural. En el caso de las mujeres, además, se destaca abandono psicológico, aislamiento social y violencia cultural. Cabe destacar que el maltrato hacia la mujer inmigrante frecuentemente responde a la actitud de la mujer nativa empleadora, que intensifica la presencia de la violencia cultural. Sólo en uno de los casos la violencia hacia la mujer cuidadora no profesional, familiar directo, es ejercida por parte del hombre dependiente. En los demás, siendo el abuso por actividades domésticas la forma de maltrato más frecuentado en la mujer cuidadora, éste es ejercido por parte de la mujer dependiente o cuidadora principal.

El estudio ha detectado un caso de maltrato, entre seis varones dependientes entrevistados (16,6%), ejercido por el hombre hacia su esposa y hacia la cuidadora no profesional, familiar directo.

Así mismo, se observan cinco casos de maltrato entre catorce mujeres dependientes entrevistadas (35,7%), producidos desde la mujer mayor dependiente hacia el cuidador no profesional, familiar directo, cónyuge o trabajadora contratada. Su mayor incidencia corresponde al abuso por actividades domésticas, acentuando las obligaciones del género sociocultural y los roles domésticos del hombre (cónyuge en dos de los casos) y de la mujer (cuidadora no profesional, en tres de los casos), vinculados a la atención de la persona dependiente y su casa. El abuso económico se da en dos de los tres casos y está dirigido, mayoritariamente hacia el hombre. Las demás formas del maltrato



están dirigidas hacia la mujer cuidadora no profesional, inmigrante y nativa, trabajadora contratada.

En dos (22,2%) de los nueve casos de cuidadores no profesionales hombres se observa una actitud de maltrato desde el hombre (esposo; hijo) hacia la mujer (esposa; madre). En el caso del agresor-hijo estamos frente a un grave problema de la drogodependencia, que conlleva abuso económico, negligencia, abandono psicológico, aislamiento social y abuso por actividades domésticas de la madre. En caso de agresor-conyuge a dichas formas de violencia se suma el abuso sexual.

En lo que a las mujeres cuidadoras no profesionales se refiere, tres entre diez (30%) ejercen maltrato hacia la persona mayor dependiente. Se trata de un caso de una hija que relega el cuidado de su madre a la responsabilidad de un hermano drogodependiente; un caso de una hija con síndrome de cuidador, que presenta actitud de abandono, rechazo, desprecio, desvaloración, abuso económico hacia su madre y un caso de una cuidadora no profesional, mayor de 75 años, necesitada del cuidado profesional, que actúa con negligencia no intencional hacia su hermana mayor, dependiente severa.

Se han observado dos casos (22,2%), entre nueve, en los que el hombre cuidador no profesional ejerce alguna forma de maltrato hacia la mujer cuidadora no profesional. Uno de los casos corresponde a un matrimonio de cuidadores mayores de 70 años, donde se hace visible una actitud de maltrato recíproco, debido a las obligaciones relacionadas con el cuidado de un gran dependiente, temor a la crítica social, avanzada edad y presión psicológica. En el segundo caso visualizamos maltrato ejercido por el hombre cuidador principal (familiar directo) hacia la mujer inmigrante, cuidadora secundaria, trabajadora interna del hogar (desvalorización personal, abuso económico, aislamiento social).

En la relación entre las mujeres cuidadoras se observan cuatro (40%) casos de maltrato, entre los que tres son ejercidos por la mujer española, familiar directo hacia la mujer inmigrante, cuidadora contratada, y uno desde la mujer nativa hacia otra mujer nativa, limpiadora. La actitud de maltrato es debido al ejercicio de la jerarquía de poder entre las distintas clases sociales de mujeres cuidadoras: española / inmigrante; familiar directo / cuidadora contratada; nivel económico (no educativo) superior / inferior, clase dominante- trabajadora fuera del hogar / clase dominada- trabajadora dentro del hogar.

En lo relativo a la *autopercepción de los malos tratos en las víctimas*, sólo en uno de los casos, donde fue detectado abuso sexual, maltrato y abandono psicológico, aislamiento social, desvalorización personal, abuso por actividades domésticas, la mujer reconoce ser víctima de la violencia. En los demás casos, con mayor incidencia del maltrato psicológico ejercido de forma recíproca, la falta de autopercepción de malos tratos podría ser vinculante al factor de riesgo cultural: normalización de la violencia y su transmisión intergeneracional. En algunos casos se detecta autopercepción por las



mujeres mayores dependientes de ser víctimas de abandono por los hijos, aunque éste último no se confirma en la práctica (los hijos ejercen cuidado de sus padres en función a su disposición horaria, mermada por las obligaciones laborales).

Así mismo, habría que destacar los casos de abuso por actividades domésticas ejercido por la persona dependiente o cuidador no profesional familiar directo hacia el cuidador profesional, empleado del servicio de Ayuda a Domicilio. Su labor, que comprende el desarrollo de tres competencias principales, atención física y atención psicosocial domiciliar dirigida a personas con necesidades de atención socio-sanitaria, así como la gestión y funcionamiento de la unidad convivencial, se reduce mayoritariamente a la limpieza del hogar. Dicha situación lleva a la desvalorización personal y profesional del trabajador contratado. Es reclamada por los cuidadores profesionales, no obstante, sus empleadores hacen caso omiso a sus quejas.

El estudio no ha detectado indicios de maltrato físico, aunque en uno de los casos se observó una destrucción violenta, por parte del hombre, de los objetos de valor sentimental para la persona dependiente. En este mismo caso se ha observado indicadores de abuso sexual desde el hombre hacia la mujer y abuso económico desde la mujer hacia su marido. El cambio en la relación de la pareja fue producido a partir de la jubilación del marido y un rápido deterioro físico de la mujer. Probablemente, una intervención psicológica podría ayudar a resolver el creciente conflicto.

En los demás casos, entre ellos los matrimonios entre los cuidadores no profesionales y entre las personas mayores dependientes, se observa que el maltrato es ejercido tanto por el hombre como por la mujer, como una respuesta a la normalización social de la violencia y a los conflictos interpersonales de convivencia, agravados por la responsabilidad del cuidado de una persona dependiente. El maltrato adquiere un carácter multidireccional, desde el hombre hacia la mujer, desde la mujer hacia el hombre, así como, y con mayor frecuencia, desde una mujer hacia otra mujer (mujer española / mujer inmigrante, cuidadora principal / cuidadora secundaria, trabajadora fuera del hogar / trabajadora dentro del hogar).

Las formas de violencia varían según el sexo del agresor. Mientras la mujer suele recurrir al maltrato y abandono psicológico, abuso económico, desvalorización personal y abuso por actividades domésticas, el hombre es el responsable del abuso sexual, en uno de los casos, del maltrato psicológico y, en menor grado, de la desvalorización personal, aislamiento social, abuso económico y abuso por actividades domésticas. Una intervención mediadora, enfocada en el desarrollo de la aceptación, comprensión, valoración y colaboración podría optimizar la resolución del conflicto.

El estudio demuestra que una exposición prolongada en el tiempo al cuidado de una persona mayor dependiente, compaginada con las responsabilidades laborales y familiares, desarrolla en los cuidadores la predisposición al síndrome del cuidador. Esta patología es consecuencia de la violencia estructural y de la incorporación de la mujer



a un mercado laboral que le impide compaginar el trabajo con el cuidado de las personas mayores sin menoscabo de sus condiciones personales y salariales. Dicha situación se convierte en uno de los motivos del conflicto intergeneracional y familiar.

La pareja donde ambos cónyuges presentan discapacidad física y psíquica, se ve sometida a situaciones de rechazo social fruto de la violencia estructural-cultural. La forma de maltrato más frecuente al que ellos se ven sometidos es el abandono social, psicológico, conductas de evitación, distanciamiento, desprecio, sentimiento de ridículo, demostrado, incluso, de los familiares. Como respuesta a esta reacción social el afectado desarrolla una conducta similar hacia su cuidador. En uno de los casos estudiados similares fue desarrollado un alto grado de agresividad hacia el exterior, trasladando el patrón poder-sumisión, similar al de amo – servidor, a la relación con el cuidador no profesional familiar directo (mujer).

En uno de los casos se advierte una falsa aprehensión por la persona mayor dependiente de ser víctima del abandono social y psicológico, así como del abuso económico, ejercidos por parte de sus hijos. Dicha sensación se debe a una herencia prematura que desencadena un conflicto intergeneracional. A pesar de las visitas frecuentes de los familiares, la persona dependiente demanda una mayor atención llamando al Servicio Público de Teleasistencia, quejándose de la soledad y del abandono.

La violencia estructural fundamentada por el abandono estatal de las personas mayores (reducción de los medicamentos subvencionados, inclusión de la pensión no contributiva de la mujer en la del marido y la restricción del acceso a la misma, regresión de la persona mayor a las cargas familiares, vinculadas al creciente desempleo entre la población en edad laboral, etc.) empeora su calidad de vida, incrementando el número de los conflictos interfamiliares, aumentando los casos del maltrato psicológico, desvalorización personal, así como discriminación por la edad.

#### 4. Conclusiones

Basándonos en los datos anteriores y en relación a los objetivos marcados podemos afirmar:

*En primer lugar, y en relación con el primer objetivo, en 45% de los casos estudiados se detecta la presencia de alguna forma de violencia, cuya mayor incidencia se observa en aquellas familias, las que están más afectadas por la exposición a la violencia cultural y estructural. Además de la tensión interna en la familia, manifiesta a menudo a través del síndrome del cuidador, la situación es agravada por la crisis de los Derechos Sociales, parte de la violencia estructural. Esta última se traduce en la reducción del poder adquisitivo de la persona mayor y de la unidad familiar en su conjunto; en la regresión de la persona mayor a las cargas familiares, vinculadas al creciente desempleo entre la población en la edad laboral; en la reducción del presupuesto para los programas de dependencia, etc. Así mismo, la calidad de vida y del cuidado de las personas mayores*



es afectada por la incorporación de la mujer al mercado laboral, que trajo consigo modificaciones en las estructuras sociales, caracterizadas por la reducción de las redes de apoyo social y marginación de las personas mayores. La mujer se ve obligada a compaginar el cuidado de sus mayores con las obligaciones laborales y familiares. Su ausencia es suplementada por los hombres en paro -maridos, hermanos-, por las mujeres mayores de 60 años -hijas, sobrinas, hermanas de la persona mayor dependiente-, o mujeres inmigrantes. Dicha situación incrementa el enfrentamiento entre los géneros y las culturas, aumenta la incidencia de los conflictos interfamiliares, destacando los casos del maltrato psicológico, desvalorización personal, aislamiento social y abuso por actividad doméstica en el caso del cuidador, así como el abuso económico, aislamiento psicológico y negligencia en la persona mayor dependiente.

*En segundo lugar, en lo que se refiere a la incidencia de la violencia en relación a su tipología y sus posibles nuevas manifestaciones, generadas en la relación entre la persona mayor y su cuidador, podemos destacar:*

1) la feminización de la violencia en el colectivo estudiado, lo que se debe a la mayor representación femenina tanto entre las personas mayores dependientes, como entre los cuidadores tanto profesionales, como no profesionales

2) La incidencia de las conductas violentas es mayor en la mujer que en el hombre. La mujer es la que más la padece (71% frente a 50% en la mujer y el hombre dependiente respectivamente, y 70% frente al 22,2% en el caso de la mujer y el hombre cuidador no profesional). Pero también es la mujer la que más la ejerce (35,7% frente al 16,6% en la mujer y el hombre dependientes y 30% frente al 22,2% en el caso de la mujer y el hombre cuidador no profesional respectivamente). Esto último podría estar relacionado con la feminización del grupo estudiado. También observamos predominio de la actitud de maltrato desde la mujer cuidadora no profesional hacia otra mujer cuidadora (40%) frente a la misma conducta hacia la persona dependiente (30%).

3) La mujer sufre una mayor diversidad de las formas de maltrato. Ambos sexos, en el caso de los mayores dependientes, son víctimas del aislamiento social, maltrato y abandono psicológico, mientras la mujer suma los casos de negligencia/ autonegligencia, abuso económico, desvalorización personal, abuso por actividades domésticas y, en uno de los casos, abuso sexual.

En el caso de los cuidadores no profesionales ambos géneros comparten maltrato psicológico, desvalorización personal, abuso por actividad doméstica y abuso económico. Las mujeres, además, sufren abandono psicológico y aislamiento social. Aquí hay que destacar la manifestación de la violencia cultural padecida por los cuidadores no profesionales de ambos sexos, debida a los roles socioculturales de género, así como a los prejuicios étnicos y socioculturales dirigidos a las cuidadoras inmigrantes.



4) Entre las nuevas manifestaciones de las conductas violentas en el entorno de las personas mayores vemos el creciente ejercicio de la jerarquía de poder entre las distintas clases sociales de las mujeres cuidadoras: nativa / inmigrante; familiar directo / cuidadora contratada; distinción en el nivel económico superior / inferior, trabajadora fuera del hogar / trabajadora dentro del hogar. También observamos una creciente desvalorización personal demostrada por parte de la mujer trabajadora fuera del hogar hacia el hombre, que desempeña el papel del cuidador principal.

5) Hemos analizado tres tipos de matrimonio entre las personas mayores: dos casos de unión entre la persona dependiente y el cuidador, tres donde ambos son cuidadores y cuatro donde ambos son dependientes. En las primeras dos variantes de la unión matrimonial los cuidadores, personas mayores necesitadas del apoyo profesional, desarrollan conducta violenta debida al síndrome del cuidador. Y sólo en el caso, donde ambos mayores ocupan el mismo espacio en la jerarquía de cuidado, no se visualiza la actitud de maltrato.

*En tercer lugar, en lo que a la autopercepción de los malos tratos se refiere, sólo en uno de los casos, donde fue detectado abuso sexual, maltrato y abandono psicológico, aislamiento social, desvalorización personal, abuso por actividades domésticas, la mujer reconoce ser víctima de la violencia. En los demás casos, con mayor incidencia del maltrato psicológico ejercido de forma recíproca entre el hombre y la mujer, la falta de autopercepción de malos tratos podría ser vinculante al factor de riesgo cultural: normalización de la violencia y su transmisión intergeneracional. En algunos casos se detecta autopercepción por las mujeres mayores dependientes de ser víctimas de abandono por los hijos, aunque éste último no se confirma en la práctica.*

Como proyecciones futuras destacamos la necesidad de implantar programas de concienciación con personas mayores, ya que los existentes se reducen exclusivamente a charlas masivas. Explicar algún ejemplo de erradicación de la violencia de género detectado en las personas aisladas que no tienen acceso a estas charlas es inexistente por lo tanto, debemos trabajar con ellos temas como la violencia, educación a lo largo de la vida... Para ello proponemos cursos de formación para los auxiliares de ayuda a domicilio para que dicha ayuda no sea únicamente física si no también educativa. Resaltamos la incidencia de la educación a través de la elaboración de programas de intervención socioeducativos tanto de ayuntamientos como de familias para erradicar esta violencia.

### **Bibliografía**

Bolívar, A. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.

Cisterna, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Tehoría*, 14 (1), 61-71.



## Congreso Internacional de Pedagogía Social

### Pedagogía Social y Desarrollo Humano

XXX SEMINARIO INTERUNIVERSITARIO DE PEDAGOGÍA SOCIAL

Sevilla 8, 9 y 10 de Noviembre de 2017

Iborra, I. (2008). *Maltrato de personas mayores en la familia en España*. Valencia: Fundación de la Comunitat Valenciana para el Estudio de la Violencia, Centro Reina Sofía.

Jiménez, F. (2004). Violencia cultural. En M. López Martínez. (Dir.), *Enciclopedia de Paz y Conflictos* (pp. 1161-1162). Granada: Universidad de Granada.

Mayan, M. J. (2001). *Una introducción a los Métodos Cualitativos: Módulo Entrenamiento para Estudiantes y Profesionales*, (traducción César A. Cisneros Puebla), México, Universidad Autónoma Metropolitana- Iztapalapa.

Ministerio de la Presidencia. (2006). *Ley 39/2006, 14 de diciembre, de Promoción de la Autonomía Personal y Atención a las personas en situación de dependencia*. Madrid: Ministerio de la Presidencia, BOE N° 299, 15 de diciembre de 2006. Disponible en: <http://www.boe.es/boe/dias/2006/12/15/pdfs/A44142-44156.pdf>

Muñoz, F. A. (2004). Violencia estructural. En M. López Martínez (Dir.), *Enciclopedia de Paz y Conflictos* (pp. 1166-1168.). Granada: Universidad de Granada.

Soriano, A. (2006). *Cuestionario para la detección de la violencia en las relaciones de pareja*. Granada: Universidad de Granada.



## **TEST SITUACIONAL PARA EL DIAGNÓSTICO DE COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES**

**JOSEFINA SALA ROCA**

Universidad Autónoma de Barcelona

**SARA RODRÍGUEZ PÉREZ**

Universidad Autónoma de Barcelona

### **Resumen**

En la presente comunicación se recoge el proceso de validación, en concreto la fiabilidad a partir de la prueba psicométrica Test-retest, del *Test Situacional de Competencias Socioemocionales*, creado por el grupo de investigación Grup de Recerca en Infància i Adolescència en Risc Social (IARS) (Sala, Filella, Oriol, Ros, Secanilla y Rodríguez, 2015). Este test permite medir seis competencias socioemocionales en jóvenes entre 12 y 18 años (autoestima, asertividad, comprensión de sí mismo, autorregulación, empatía y regulación emocionales de los demás), a través de sus respuestas a una serie de situaciones presentadas en 5 historias breves.

Para la comprobación de la estabilidad temporal se cuenta con una muestra de 106 alumnos y alumnas de la Facultad de Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona. Los resultados muestran correlación entre todos los componentes de la escala, así como en los resultados de la escala global. Se detectan algunas dificultades en el componente asertividad que hacen necesaria la continuación del trabajo en la validación del test.

### **Palabras clave**

Competencias, socioemocionales, test situacional, fiabilidad, adolescentes

### **1. Introducción**

Los instrumentos psicométricos elaborados hasta el momento para la evaluación de habilidades emocionales presentan dos dificultades: 1) La mayoría son test de tipo autoinforme con escasa validez predictiva, 2) Suponen un elevado coste por cada unidad administrada, lo cual hace imposible para muchos profesionales acceder a su uso.

Analizada esta dificultad, se propone como objetivo construir un test de competencias socioemocionales válido, fiable y accesible para cualquier profesional que lo desee.

A lo largo de esta comunicación se presenta el proceso de validación del *Test Situacional de Competencias Socioemocionales*, que pretende dar continuidad a la línea



de investigación iniciada en proyectos anteriores a partir de los cuales se identificó que el éxito en la transición a la vida adulta de chicos y chicas tutelados estaba fundamentalmente vinculado a sus competencias socioemocionales y de empleabilidad (Sala-Roca; Villalba; Jariot y Rodríguez, 2009).

## 2. Marco teórico

El desarrollo de competencias emocionales requiere una rigurosa evaluación, que permita identificar el nivel de partida de los destinatarios y decidir acerca de las estrategias, objetivos y contenidos más apropiados a tener en cuenta en el diseño de la intervención. Asimismo, para constatar los progresos o resultados atribuibles a la educación emocional también es preciso contar con instrumentos evaluativos útiles, apropiados a cada contexto, adaptados para diferentes edades, validos, fiables y sensibles a los cambios (Bisquerra y Pérez-Escoda, 2015). Esta es una tarea de gran complejidad puesto que la medición de fenómenos psicopedagógicos ha sido controvertida y criticada desde diversos ámbitos (Álvarez, 2001). En este sentido, existe consenso por parte de los expertos en cuanto a que la evaluación de la inteligencia emocional supone una alta dificultad (Álvarez et al., 2000; Extremera, Fernández-Berrocal, Mestre y Guil, 2004; Extremera y Fernández-Berrocal, 2007; Mestre y Guil, 2006; Pena y Repetto, 2008; Pérez-González, 2008 y 2012, Lizeretti, 2012).

Se han desarrollado diferentes instrumentos hasta el momento como el MSCEIT de Salovey y Mayer (Mayer, Salovey, & Caruso, 2002) o el EQ-i (Bar On, 2007). No obstante, tienen precios muy elevados para ser costeados en el ámbito educativo y más en las entidades del tercer sector. La mayoría de los test que se han elaborado hasta el momento son test tipo autoinforme, como el EQ-i, o de prueba, como el MSCEIT. Sin embargo, en la última década los test que mayor impacto están teniendo son los test situacionales puesto que tienen mayor validez criterial e incremental que los test cognitivos o de personalidad (Lievens, Peeters & Schollaert (2008).

La construcción del *Test de Competencias Socioemocionales* se ha llevado a cabo en las siguientes fases:

En un primer momento se diseñan 5 historias breves en las que los jóvenes deben usar sus competencias socioemocionales para resolverlas. Estas situaciones se plantearon en una entrevista individual a 119 jóvenes preguntándoles que harían o pensarían en esas situaciones. Tras esto, se analizaron las respuestas mediante un proceso de análisis de contenido para seleccionar cinco opciones de respuesta que se correspondieran a diferentes niveles de dominio de las competencias evaluada (Sala et al., 2015).

En un segundo paso, el test se sometió a la validación de contenido con la ayuda de 7 expertos en habilidades socioemocionales. Para esto:



El cuestionario se envió a los siete expertos pidiéndoles para valorar la pertinencia de las situaciones y preguntas para valorar si las diferentes situaciones y respuestas eran representativas de las competencias que se pretendían valorar. Los jueces estuvieron de acuerdo en todas las situaciones, a excepción de dos que se reconfiguraron para ajustarse a la competencia que se pretendía evaluar.

Se solicitó a seis de los jueces que discutieran y consensuaran las puntuaciones. se pidió que ponderasen las respuestas asignando la puntuación a cada respuesta en función del criterio de mayor o menor dominio de la competencia que evalúa. Las puntuaciones posibles tenían que ser discretas de 0 a 5.

El tercer paso fue aplicar el test a una muestra piloto de 36 casos a partir de los cuales se comprobó la variabilidad de las respuestas, el ajuste de duración y la adecuación del lenguaje, entre otros.

Se pasó a una muestra de 259 jóvenes procedentes de cuatro centros educativos de Educación Secundaria para analizar si la estructura factorial se corroboraba: como era esperable no se corroboró la estructura factorial. Sin embargo, los datos eran concordantes con lo esperable según la literatura: mejores habilidades de las chicas y peores dificultades con jóvenes con problemas de conducta. Los jóvenes mostraron buena recepción del test.

El quinto paso corresponde a la elaboración de tres preguntas para valorar el nivel de discordancia en las respuestas, de cara a valorar la sinceridad en las respuestas y/o aleatoriedad. Estas eran replicadas: el enunciado era equivalente y las posibles respuestas idénticas, pero en orden distinto.

En el sexto paso se adaptó el modelo para jóvenes tutelados y se pidió a dos CRAEs (Centres Residencials d'Acció Educativa) que lo aplicaran los chicos y chicas de sus centros. Con esto, se modificaron algunas preguntas para facilitar la comprensión en función de lo que informaron los centros.

El séptimo paso, del que damos cuenta en esta comunicación, trata de corroborar la fiabilidad Test-retest.

### 3. Método

Instrumento:

El instrumento utilizado es el *Test de Competencias Socioemocionales* elaborado por el grupo IARS (Sala, Filella, Oriol, Ros, Secanilla y Rodríguez, 2015), del cual se analiza la fiabilidad estabilidad temporal Test-retest. Este test se es un instrumento para el diagnóstico de competencias emocionales en menores de entre 12 y 18 años. En concreto, el instrumento tiene en cuenta: 1) la autoestima, 2) la asertividad, 3) la comprensión de las emociones propias, 4) la comprensión de las emociones de las



demás personas, 5) la regulación de las propias emociones, 6) la regulación de las emociones de las demás personas.

El test se estructura en cinco situaciones de la vida cotidiana (historietas) que contienen diferentes preguntas. Las situaciones cotidianas son: 1) "¿Dónde vamos de excursión de final de curso?", 2) "El trabajo en grupo", 3) "He cambiado de ciudad y busco nuevos amigos", 4) "La fiesta" y 5) "No me compran el que he pedido". Ante cada situación se plantean 6 preguntas a las que se pueden dar cinco respuestas diferentes (hay que seleccionar una entre las propuestas). El estudiantado se tiene que poner a la piel del personaje y responder con sinceridad según cómo cree que reaccionarían en la situación propuesta. Se muestra, a continuación, como ejemplo la historieta "¿Dónde vamos de excursión de final de curso?"<sup>7</sup>:

Estamos en junio y has quedado con tus amigos para acordar dónde iréis de excursión de final de curso. Entrás en el bar donde habéis quedado y la mayor parte del grupo ya está allí. Saludas, pero tus compañeros no te hacen ni caso. ¿Qué piensas?

- Pasan de mí.
- Me están haciendo una broma.
- No quieren que vaya con ellos de vacaciones.
- Están tan entusiasmados que no me han oído.
- Quizás no me quieren en el grupo.

Una de las chicas del grupo propone ir a la playa. Dice que sus tíos tienen una casa y que nos la dejarían durante una semana. Tú propones ir de camping a la montaña. La chica que había propuesto ir a la playa te dice, despectivamente: «¡Que propuesta más penosa!». ¿Qué le respondes?

Uno de tus compañeros le dice a la chica en cuestión que hay cosas mejores para hacer que ir a lucir o a ligar. ¿Cómo piensas que se debe sentir la chica?

Otro chico del grupo dice que a él le parece bien la idea de pasar unos días de playa, fiesta y ligar. Empieza a producirse una discusión que sube de tono. ¿Cómo te sientes?

¿Y qué haces?

Al final, como que no hay acuerdo, decidís separaros en dos grupos. Sales del bar hablando con Juan. Él está muy alterado, muy enfadado y dolido que el grupo se haya acabado separando. ¿Qué le dices?

---

<sup>7</sup> Se muestran tan solo las respuestas a elegir en la primera de las preguntas de la historieta por no alargar el trabajo. Todas las preguntas tienen cinco opciones de respuesta orientadas de forma similar, aunque adaptadas a la propia pregunta.



### Procedimiento:

La recogida de información se realizó en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona. Concretamente, se contó con alumnado los siguientes estudios: Grado en Educación Infantil, Grado en Educación Primaria y Grado en Educación Social.

Para ello, se administró el test en formato digital, esto es, a través de Google Docs. En concreto:

Se solicitó la colaboración de distintas profesoras con docencia en los grados de la Facultad de Educación.

Las docentes hicieron llegar al alumnado las instrucciones para completar el test. En estas se señalaba que debían cumplimentar el test durante la semana de envió y una vez pasadas tres semanas (se les recordaría vía email).

Los test fueron cumplimentados entre los meses de febrero y mayo de 2017.

### Muestra:

Se contó con alumnado los siguientes estudios: Grado en Educación Infantil, Grado en Educación Primaria y Grado en Educación Social. La muestra inicial fue de 164 jóvenes, de los que 144 (87.80%) son chicas y 20 (12.19%) son chicos. Una vez analizadas las preguntas de veracidad, se descargaron 58 personas, por lo que la muestra final queda compuesta por 106 sujetos.

## 4. Resultados

En primer lugar, se realizó la prueba de Kolmogórov-Smirnov (K-S), a partir de la cual se mostró que tan solo la escala global cumplía el criterio de normalidad, por lo que en las pruebas de correlación se aplicó el coeficiente de correlación de Spearman ( $r_2$ ). Al aplicar esta prueba estadística, podemos observar que todos los resultados de las competencias incluidas correlacionan entre la pasación del test y la del retest (ver Tabla 1). Así, obtenemos correlaciones moderadas en los casos de competencia de comprensión de uno mismo ( $r_2=.474$ ;  $p < .01$ ), en la de regulación de uno mismo ( $r_2=.556$ ;  $p < .01$ ), en la de comprensión del otro ( $r_2=.435$ ;  $p < .01$ ) y en la de regulación del otro ( $r_2=.506$ ;  $p < .01$ ); por su parte, la correlación en la competencia de autoestima es buena ( $r_2=.737$ ;  $p < .01$ ). Por último, la correlación de la escala global de competencia socioemocional es moderada ( $r_2=.567$ ;  $p < .01$ ).

Sin embargo, la correlación de la competencia asertividad obtiene un valor muy bajo ( $r_2=.282$ ;  $p < .01$ ). Por esto, se analizó las concordancias de respuestas entre el test y el retest de los ítems incluidos en la competencia de asertividad y se detectó que en la sexta pregunta de la historieta de "El trabajo en grupo" era donde se producían más cambios entre las respuestas dadas en dos ítems que tenían puntuaciones muy dispares. Así, optamos por eliminar esta pregunta y realizar de nuevo los análisis de



correlación. Con esto, obtuvimos una mejora considerable en la competencia de asertividad pasando de  $r_2=.282$  a  $r_2=.469$ , es decir, de correlación baja a moderada.

### 5. Conclusiones

A modo de conclusión, cabe señalar que la prueba de fiabilidad Test-retest para el *Test de Competencias Socioemocionales* muestra una correlación moderada o buena en todos sus componentes, así como en la escala global, lo que muestra estabilidad temporal.

Por otro lado, hemos de revisar el componente de asertividad, pues concretamente con la pregunta sexta hemos comprobado gran influencia en los resultados de las pruebas de correlación obtenidas.

Así, nos proponemos continuar en el proceso de validación del test a partir de la revisión de cada uno de los componentes, completando los análisis del Test-retest con mayor muestra, así como con la revisión de la redacción de las preguntas del test.

Aportaciones de la investigación:

Entre las principales aportaciones del diseño del *Test de Competencias Socioemocionales* encontramos:

Se dirige a jóvenes entre 12 y 18 años, franja de edad para la que existen muy pocos instrumentos que evalúen las competencias emocionales y menos aún que estén adaptados al contexto hispano, es decir, que tengan validez ecológica.

El test será copy-left, es decir, cualquier profesional, ya sea de centros educativos o CRAEs, pueda hacer uso del mismo sin ningún coste.

La evaluación de las competencias socioemocionales puede ofrecer a profesorado y educadores información de cara a planificar diferentes intervenciones en estas áreas de desarrollo humano que, tal como se ha visto, resultan de gran relevancia en la transición a la vida adulta de jóvenes tutelados.

En definitiva, el instrumento que presentamos permitirá a los educadores de los centros poder realizar un diagnóstico compartido con el joven respecto a qué potencialidades tiene y qué competencias debe desarrollar, estableciendo de forma conjunta un plan de trabajo de carácter personalizado respecto a las competencias socioemocionales más deficitarias.

### Nota

Este trabajo se enmarca en un proyecto de investigación financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad (EDU2016-77284-R).



### Bibliografía

Álvarez, M.; Bisquerra, R.; Fita, E.; Martínez, F. & Pérez-Escoda, N. (2000). Evaluación de programas de educación emocional. *Revista de Investigación Educativa (RIE)*, 18, 2, 587-599.

Álvarez, M. (coord.); Bisquerra, R.; Filella, G.; Fita, E.; Martínez, F.; Pérez-Escoda, N. (2001). *Diseño y evaluación de programas de educación emocional*. Barcelona: Praxis.

Bar-On, R. (1997). *The Emotional Quotient Inventory (EQ-i): A test of emotional intelligence*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems, Inc.

Bisquerra, R. & Pérez-Escoda, N. (2015). ¿Pueden las escalas Likert aumentar en sensibilidad? REIRE, *Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 8 (2), 129-147. DOI: 10.1344/reire2015.8.2.82.

Extremera, N. & Fernández-Berrocal, P. (2007) Una guía práctica de los instrumentos actuales de evaluación de la inteligencia emocional. En: M. Mestre Y P. Fernández Berrocal (Eds.), *Manual de Inteligencia emocional* (pp.99-122). Madrid: Pirámide.

Lievens, F., Peeters, H., & Schollaert, E. (2008). Situational judgment tests: A review of recent research. *Personnel Review*, 37(4), 426-441.

Mayer, J.D., Salovey, P., & Caruso, D.R. (2002). *Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT) item booklet, Version 2.0*. Toronto, Ontario, Canada: MHS Publishers.

Mestre J. M. & Guil, R. (2006). Medidas de ejecución versus medidas de autoinformes de inteligencia emocional. *Ansiedad y estrés*, 12 (2-3), 413-425.

P. Lizeretti, N. (2012). *Terapia basada en inteligencia emocional*. Barcelona: Milenio.

Pena, M. & Repetto, E. (2008). The state of research on Emotional Intelligence in Spain. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 15(6), 2.

Pérez-González, J. C. (2008). Propuesta para la evaluación de programas de educación socioemocional. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6(2), 523-546.

Sala, J.; Filella, G.; Oriol, X.; Ros, A.; Secanilla, E. & Rodríguez, M. (2015). *Test de Competències Socioemocionals*. Diposit digital UAB.

Sala-Roca, J.; Villalba, A.; Jariot, M. & Rodríguez, M. (2009). Characteristics and sociolabour insertion of young people after residential foster. *International Journal of Child y Family Welfare*, 12(1), 22-34.



Tabla 1: Correlaciones Test-retest

	<b>Autoes- tima</b>	<b>Aserti- vidad</b>	<b>Compren- sión de uno mismo</b>	<b>Regula- ción de uno mismo</b>	<b>Com- prensión de otras</b>	<b>Regula- ción de otras</b>	<b>Compe- tencia socio- emocional</b>
<b>Autoestima</b>	.737**	.127	-.110	.281**	.061	-.091	.377**
<b>Asertividad</b>	.136	.282**	-.113	.009	-.113	-.003	.024
<b>Comprensión de uno mismo</b>	-.108	-.089	.474**	.016	.135	-.015	.134
<b>Regulación de uno mismo</b>	.246*	.141	-.093	.556**	-.125	.181	.394**
<b>Comprensión de otras</b>	-.075	.149	.091	-.079	.435**	.037	.272**
<b>Regulación de otras</b>	-.168	-.001	.050	.170	-.101	.502**	.115
<b>Competencia socioemocional</b>	.349**	.206*	.086	.387**	.146	.205*	.567**

\*\* p < .01; \* p < .05



## VALORES SOCIALES DEL PROFESORADO DE INFANTIL, PRIMARIA Y SECUNDARIA: INFLUENCIA DE LA EDAD Y EL SEXO

VANESA REDONDO TRUJILLO  
[vredondotrujillo@madrid.uned.es](mailto:vredondotrujillo@madrid.uned.es)

ÁNGEL DE-JUANAS OLIVA  
[adejuanas@edu.uned.es](mailto:adejuanas@edu.uned.es)

Facultad de Educación. Universidad Nacional de Educación a Distancia

### Resumen

En el marco de la intervención educativa en contextos sociales, conocer los valores de los docentes de nuestro sistema educativo adquiere una importancia trascendental para el devenir de nuevas generaciones de estudiantes que tienen en el profesorado un espejo en el que mirarse para su socialización dentro y fuera del escenario escolar. En el presente trabajo se atiende a los valores sociales como una de las principales variables que influyen en la calidad de vida de los docentes de Educación Infantil, Primaria y Secundaria. Participaron de 79 docentes de la Comunidad de Madrid. Se aplicó la escala de valores de Schwartz, que desarrolla las preferencias de valor en función de cuatro valores de orden superior, autotranscendencia, conservación, autopromoción y apertura al cambio. Los resultados evidencian que se encuentran diferencias estadísticamente significativas en función del sexo y la edad.

### Palabras clave

Valores sociales, calidad de vida, adultos, docentes, educación

### Abstract

As part of educational intervention in social context, to understand the values of the teachers of our educational system it is of the utmost importance for the evolution of the new generations of students. They have in the teachers a mirror to watch themselves at for their socialization, both out and inside the school context. In this work it is dealt with social values as one of the main variables that influence in the quality of life of teachers of pre-school, primary and secondary education. 79 teachers from Madrid region participated in the research. It was applied the Schwartz's value scale; which sets four types of values, self-transcendence, conservation, self-enhancement and openness to change. The results show that teachers have different according to sex and age.

### Key-words

Psychological human values, quality of life, adults, teachers, education.



### 1. Introducción

La pedagogía social tiene entre sus propósitos la acción promotora de una sociedad que educa, integra y mediatiza los conflictos sociales (Ortega, 2005). La misión educativa de la sociedad con nuestros más jóvenes se está viendo comprometida en el actual escenario social en el que la globalidad y lo digital está reduciendo, en las grandes urbes, los espacios y tiempos compartidos entre los más jóvenes (Ruiz-Corbella y De-Juanas, 2013). Se asume que la dinámica cotidiana de los niños incluye rutinas de socialización muy pautadas en las que las relaciones entre iguales tienen lugar, mayoritariamente, en la escuela (March y Orte, 2014). Precisamente, la escuela, cada vez más, está dejando de ser un espacio cerrado y es lícito apostar por centros educativos en los que se amplían las perspectivas de participación social, así como se posibilita la incorporación activa y transformadora de los jóvenes en un contexto social y cultural concreto (Petrus, 1998; Parcerisa, 2008).

La incorporación de la Pedagogía Social en la escuela, en líneas generales, obliga a discutir la dimensión mediadora de los centros educativos más allá de los procesos de instrucción y didácticos (Caride, Gradaille, y Caballo, 2005); en aras de una reivindicación de lo cívico que integra una serie de convicciones éticas y morales que contribuyen a la formación y educación de los escolares y que pueden dar origen a enfoques educativos más inclusivos en colegios e institutos (Ainscow, 2017).

En el escenario actual, la incorporación de los educadores sociales en las dinámicas cotidianas y de organización de los centros escolares sigue siendo un reto (Caballo y Gradille, 2008); al que se une la falta de un reconocimiento administrativo del área de Pedagogía Social en la escuela (Ortega, 2005). Si bien, aunque la situación es compleja, especialmente para los educadores sociales, los profesores siguen estando llamados a desempeñar un papel activo en la acción socioeducativa que tiene lugar en los tiempos escolares. Así pues, los docentes, dentro de la comunidad escolar, deben preocuparse por las relaciones en clave educativa entre los estudiantes y la sociedad poniendo énfasis en la socialización tanto en la intervención directa en el aula como en la intervención indirecta que realizan diseñando medios, programas y unidades didácticas. El propósito es promover el interés social de los más pequeños y dinamizar el desarrollo de competencias para desenvolverse en sociedad. En todo este proceso de socialización, los valores sociales del profesorado tienen una importancia trascendental en las interacciones sociales que se dan en el aula y en otros espacios comunes de la escuela (p.e. el patio de recreo). Estos valores sociales son, en muchos casos, los que mediatizan el comportamiento del profesorado, modelizan a los estudiantes y permiten impulsar proyectos educativos de aprendizaje, formación y desarrollo con vocación de transformación social.

La literatura científica ha generado una amplia y clara trazabilidad entorno a un conjunto de estudios sobre el papel del profesorado en las aulas. De tal manera, existen múltiples trabajos sobre el perfil competencial del profesorado, capacidades para la instrucción, metodologías didácticas que ponen en marcha y, por supuesto, sobre sus



características psicológicas (Beijaard, Meijer, & Verloop, 2004; Ginns & Ellis, 2009; De-Juanas, Ezquerro Martínez, Martín del Pozo, y Pesquero Franco, 2012; Carbonero, Martín-Antón, y Valdivieso, 2016; entre muchos otros). Si bien, resulta complejo encontrar estudios relacionados con los valores sociales del profesorado. Por ello, cabe preguntarse ¿qué valores sociales presentan los profesores de los primeros niveles educativos?, ¿existen diferencias en los sistemas axiológicos del profesorado en función de la edad y el sexo?

En consecuencia, el presente trabajo pone de relieve un estudio descriptivo de los valores sociales del profesorado de infantil, primaria y secundaria de la Comunidad de Madrid. A su vez, se analiza si existen diferencias en los valores en función del sexo y la edad.

## 2. Estado de la cuestión

Se encuentran múltiples definiciones sobre los valores sociales en la literatura científica. Si bien consideramos la aportación de Páez, Fernández, Ubillos y Zubieta (2004) los definen como creencias conectadas a emociones; están culturalmente construidos como objetivos o metas abstractas que dirigen a las personas, que trascienden a situaciones y acciones particulares estableciendo estándares que ordenan nuestra conducta con los demás y la evaluación del mundo que nos rodea.

Una de las principales teorías clásicas que encontramos sobre valores es la de Maslow (1943) que los entendía como necesidades que tiene todo ser humano. Estableció que dichas necesidades cuando son sentidas por las personas durante un período largo de tiempo y domina la conducta de la persona, son valores finales, mientras que los distingue de los valores medios, cuando las conductas de las personas son la vía para el logro de la necesidad (Maslow, 1991).

Por su parte, Rokeach (2008) afirmó que la concepción de los valores sociales, no se podía entender como un proceso acabado, sino como un proceso en constante cambio que actualmente sigue en progreso. Los valores sociales son creencias relativamente permanentes que se organizan jerárquicamente y que sirven de criterio para nuestro comportamiento. Plantea la existencia de dos tipos de valores: los finales o terminales, referidos a estados finales de la existencia humana (autorrealización, felicidad, armonía interna, igualdad, seguridad familiar y nacional) y los instrumentales; que se relacionan con modos de conducta (ser honesto, responsable, eficaz, imaginativo...).

En otro orden, Inglehart (1997) planteó los valores como metas socialmente deseables que se dividen en postmaterialistas y materialistas. Los primeros recogen las necesidades sociales y de actualización, a saber: la estética, el valor intelectual y el sentido de pertenencia y autoestima. Y los segundos se refieren a las necesidades fisiológicas, en los que se encuadran la seguridad física y la económica.

Por su parte, Gouveia et al. (2010) desarrollaron un modelo teórico integrador en los que asumen que los valores humanos responden a necesidades humanas, tienen una



naturaleza benevolente, carácter terminal y se orientan hacia conductas individuales. Asimismo, desarrollan las funciones “aspectos psicológicos que los valores cumplen al guiar las conductas y representar cognitivamente las necesidades”, y presentan los valores en función a los ejes que se observan en la siguiente Figura 1, presentando en un eje la dimensión funcional de tipo orientación, y en el otro, la dimensión funcional de tipo motivador.

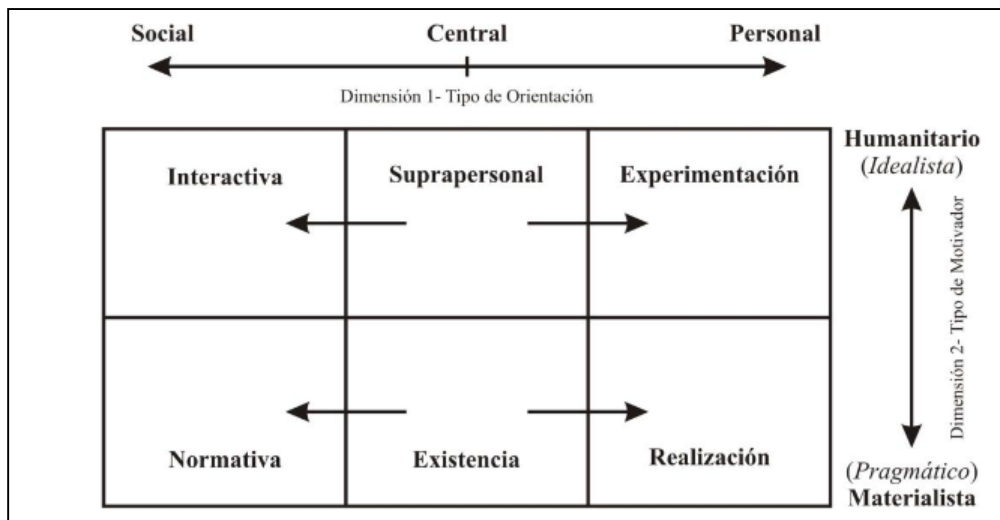


Figura 2. Facetas, dimensiones y subfunciones de los valores básicos. Fuente: Gouveia et al., 2010, p. 205.

Asimismo, desarrollaron su teoría con población adulta en el campo de la medicina, y describieron dentro de estas dimensiones seis valores básicos: existencia, normativa, realización, interactiva, suprapersonal y experimentación. Mostrando una gran validez en la muestra seleccionada, 13.414 médicos entre 22 y 85 años (Gouveia, Milfont, & Guerra, 2014)

Finalmente, otra teoría avalada en la literatura científica es la teoría de los valores sociales de Schwartz. La teoría de Schwartz considera una serie de valores básicos individuales donde se describen, a su vez, diez tipos de valores, y cada uno de ellos refleja metas que las personas buscan alcanzar; y diseñan las acciones que se realizan para conseguirlos. Los valores que se proponen tienen el respaldo científico en diferentes culturas, mostrando estabilidad y semejanza en las diferentes poblaciones. En la teoría de Schwartz se establecen los siguientes valores motivacionales: universalismo, benevolencia, tradición, conformidad, seguridad, poder, logro, hedonismo, estimulación y auto-dirección; éstos a su vez se agrupan en cuatro valores de orden superior: auto-trascendencia (universalismo y benevolencia), conservación (tradición, conformidad y seguridad), auto-promoción (poder, logro y hedonismo) y apertura al cambio (estimulación y autodirección) (Schwartz, 1992). Debido al impacto que tiene esta teoría, así como el gran desarrollo posterior, se ha tenido en cuenta en el presente estudio para indagar en los valores sociales de los docentes.

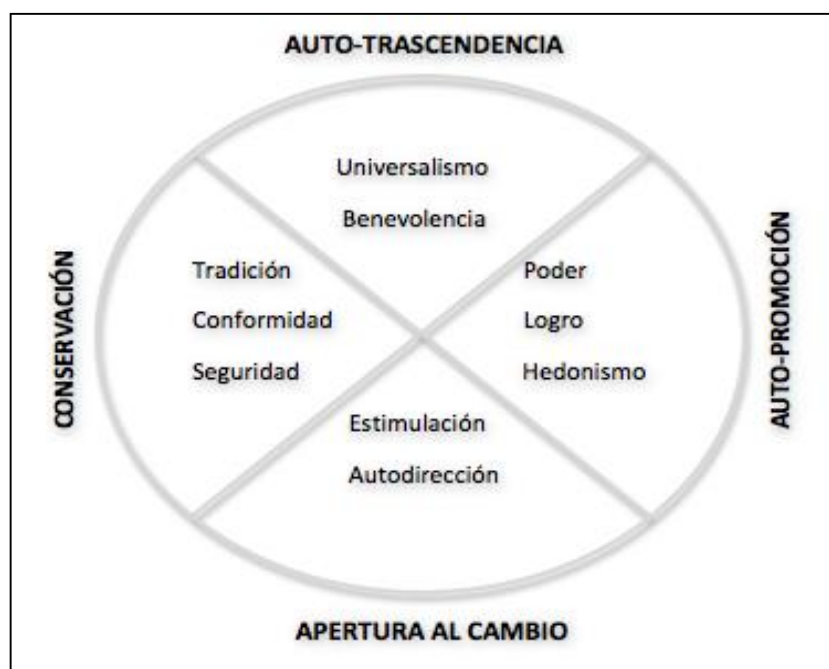


Figura 3. Valores de orden superior y dominios de valor de la Teoría de Schwartz.

Fuente: Elaboración propia.

Con posterioridad, Ros y Schwartz (1995) desarrollaron los diferentes valores en el nivel cultural, estableciendo dimensiones bipolares; siendo apertura al cambio opuesto a conservación y auto-promoción opuesto a auto-trascendencia. Asimismo, se plantearon algunos valores asociados a intereses individualistas (poder, logro, hedonismo, estimulación y autodirección) o colectivistas (benevolencia, tradición, conformidad y seguridad).

Si se consideran los factores que intervienen en los valores sociales en la población adulta encontramos que se han analizado las diferencias entre sexos en 70 países (Schwartz & Rubel, 2005) y se han confirmado diferencias. Así, los hombres atribuyen más importancia que las mujeres a los valores de poder, estimulación, hedonismo, logro y autodirección; no siendo así con los valores de benevolencia y universalismo. Asimismo, no se encuentran diferencias en los valores de tradición y conformidad.

Respecto a las diferencias entre distintos tipos de población, Ros y Grad (1991), en la comparación entre maestros/as de Educación Primaria y estudiantes del antiguo Curso de Aptitud Pedagógica (CAP), demostraron que la jerarquía y estructura de valores de ambas muestras no se diferencian significativamente.

No obstante, se encuentran muy pocos estudios en la literatura científica sobre los valores sociales del profesorado. Por ello, resulta de interés nuestro estudio, que tiene por principal objetivo describir los valores sociales que manifiestan los profesores de Infantil, Primaria y Secundaria. A su vez, se pretende analizar la influencia del sexo y la edad en los valores sociales de estos docentes.



### 3. Método

El diseño de este estudio responde al de una investigación descriptiva, no-experimental, transversal, de tipo ex-pos-facto. Se trata de un estudio cuantitativo a partir de información recogida mediante un cuestionario aplicado a docentes de diferentes etapas educativas, desde Infantil hasta Secundaria. Para el estudio de los valores se tomó como referencia el modelo de Schwartz y se establecieron como variables dependientes los valores sociales de orden superior, a saber: auto-trascendencia, conservación, auto-promoción y apertura al cambio y los dominios de valor, a saber: universalismo, benevolencia, seguridad, conformidad, tradición, logro, poder, hedonismo, estimulación y autodirección. Por otro lado, se asumieron como variables independientes la edad y el sexo.

Teniendo en consideración el propósito del estudio, se plantearon las siguientes hipótesis:

- Existen diferencias en los valores de orden superior y los dominios de valor en función del sexo del profesorado.
- Existen diferencias en los valores de orden superior y los dominios de valor en función de la edad del profesorado.

Participantes:

Se realizó un tipo de muestreo incidental y participaron en el estudio un total de 79 profesores de los tres niveles educativos (Infantil, Primaria y Secundaria) pertenecientes a cuatro centros educativos públicos y concertados la Comunidad de Madrid. Sobre el total, 65 eran mujeres y 14 eran hombres. Todos los participantes recibieron una invitación a participar en la investigación mediante un correo electrónico que les dirigía a un espacio web en el que se encontraban los instrumentos utilizados para el estudio. En este espacio se les informó del propósito del estudio, se les garantizó anonimato y confidencialidad en las respuestas. La fase de recogida de datos tuvo lugar durante el segundo semestre de 2016.

Instrumentos:

Los instrumentos utilizados para el estudio fueron, en primer lugar, un cuestionario que recogía datos sociodemográficos y, en segundo lugar, la Escala de Valores de Schwartz (SVS, de acuerdo a su acrónimo en inglés) que fue adaptada al español por Balaguer, Castillo, García-Merita, Guallar y Pons (2006) y validada recientemente en España por Paez y De-Juanas (2015). Se trata de un instrumento de 45 ítems que explora el sistema axiológico de los encuestados utilizando una escala tipo Likert.

Análisis de datos:

Una vez conformada la base de datos se realizaron análisis estadísticos descriptivos relativos a la escala de valores de Schwartz, todos ellos de medidas



de tendencia central y de dispersión. Asimismo, para los análisis de inferencias se llevaron a cabo pruebas no paramétricas de contraste de rangos promedio para muestras independientes; en concreto la U de Mann Whitney y la prueba Kruskal-Wallis. Para realizar estos análisis se utilizó el programa SPSS en su versión 23.0 para Macintosh.

Resultados:

En la siguiente tabla, se muestran los estadísticos descriptivos, mínimo, máximo, media y desviación típica para cada uno de los valores de orden superior de la escala de valores de Schwartz. Estas variables juegan el papel de dependientes en el estudio (véase Tabla 1). Como se puede observar, la muestra mostró puntuaciones más altas en la dimensión de Auto-trascendencia, seguida por Apertura al cambio. La puntuación media más baja fue en Auto-promoción.

Tabla 1. *Estadísticos descriptivos Escala de valores de Schwartz.*

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
Auto-trascendencia	79	1.99	7.90	6.115	1.541
Apertura al cambio	79	1.81	7.87	5.402	1.482
Conservación	79	1.98	7.93	5.292	1.463
Auto-promoción	79	1.50	7.00	4.091	1.334

En relación al análisis de inferencias, se estudiaron las diferencias entre las puntuaciones medias obtenidas en los valores de orden superior en función de la variable sexo. Los resultados hallados muestran que las mujeres han obtenido puntuaciones más altas en la escala; ya que los rangos promedios en los valores de orden superior son más altos (véase Tabla 2). Se podría decir que las mujeres tienden a puntuar más alto en los valores de orden superior, siendo este dato no significativo. Por tanto, sólo son significativas las diferencias entre mujeres y hombres en el valor Auto-trascendencia, tal y como marca la significación con un .018.

Tabla 2. *Estadísticos prueba U de Mann-Whitney de los valores de orden superior con la variable en función de la variable sexo.*

	Rangos promedios		U de Mann-Whitney	Sig. asintótica (bilateral)
	Mujer	Varón		
Auto-trascendencia	42.82	26.89	271.500	.018
Conservación	42.65	32.36	348.000	.169
Auto-promoción	40.79	36.32	403.500	.508
Apertura al cambio	41.42	33.39	362.500	.235



En cuanto al estudio pormenorizado de las diferencias entre las puntuaciones medias obtenidas en los dominios de valor en función de la variable sexo del profesorado, también se utilizó la prueba de U de Mann-Whitney (véase Tabla 3). Los análisis realizados confirman que los dos dominios de valor (Universalismo y Benevolencia) que están dentro del valor de orden superior Auto-trascendencia ofrecen diferencias en función del sexo con un  $p < .05$ .

Confirmando los resultados que se veían en el epígrafe anterior. En ambos casos, son las mujeres las que puntúan más alto.

Asimismo, aparece el dominio de valor Hedonismo con una puntuación muy cercana a  $p < .05$ , que nos señala la tendencia a la diferencia entre hombres y mujeres en este dominio de valor. Siendo las mujeres las que tienden a puntuar más alto en este dominio de valor.

Tabla 3. Estadísticos prueba U de Mann-Whitney en los dominios de valor en función de la variable sexo.

	Rango promedio		U de Mann-Whitney	Sig. asintótica (bilateral)
	Mujer	Varón		
Universalismo	<b>42.74</b>	<b>27.29</b>	<b>277.000</b>	<b>.022</b>
Benevolencia	<b>42.57</b>	<b>28.07</b>	<b>288.000</b>	<b>.031</b>
Seguridad	41.97	30.86	327.000	.100
Conformidad	41.85	31.39	334.500	.121
Tradicón	41.03	35.21	388.000	.389
Logro	41.14	34.71	381.000	.341
Poder	40.29	38.64	436.000	.807
Hedonismo	42.30	29.32	305.500	.053
Estimulación	40.55	37.43	419.000	.643
Autodirección	41.51	33.00	357.000	.207

Las diferencias entre las puntuaciones medias obtenidas en los valores de orden superior en función de la variable edad, los resultados evidencian que los docentes han mostrado diferencias significativas en la variable Auto-promoción (véase Tabla 4). Para poder establecer las diferencias por pares de grupos, se ha ampliado el análisis con la prueba U de Mann-Whitney, al igual que en los estudios estadísticos anteriores. De la misma forma se ha realizado el análisis comparando por pares los grupos: hasta 35 años vs. 36-45, hasta 35 años vs. más de 45 y de 36-45 vs. más de 45.



Tabla 4. Estadísticos prueba Kruskal-Wallis de los valores de orden superior en función de la variable edad.

	Rangos promedios			Chi-cuadrado	Sig. asintótica
	Hasta 35 años	Entre 36 y 45 años	Más de 45 años		
Auto-trascendencia	41.29	36.32	44.50	1.909	.385
Conservación	42.24	35.10	45.58	3.245	.197
Auto-promoción	49.61	31.88	44.58	8.809	.012
Apertura al cambio	49.18	34.94	40.31	4.795	.091

La muestra de sujetos establecida en el grupo hasta 35 años muestra diferencias significativas cuando se compara con el grupo de 36-45 años en los valores de orden superior: Auto-promoción ( $p < .01$ ) y Apertura al cambio ( $p < .05$ ) (véase Tabla 5). En ambos casos, el grupo más joven tiende a puntuar más alto en ambas preferencias de valor (véase Tabla 5).

Respecto a la comparación de grupos; hasta 35 vs. más de 45 años, no se recogen diferencias significativas en ninguno de los valores. Y en cuanto, al par 36-45 vs. más de 45 años, se muestra un rango promedio significativamente más alto en *Auto-promoción* en el grupo de más de 45 años, con un nivel de significación de .041 siendo significativo con  $p < .05$ .

Tabla 5. Estadísticos prueba U de Mann-Whitney de las variables de valores de orden superior en función de la edad.

		Auto-trascendencia	Conservación	Auto-promoción	Apertura al cambio
Rangos promedios	Hasta 35 años	30.16	31.34	<b>36.29</b>	<b>34.45</b>
	Entre 36 y 45 años	26.86	26.24	<b>23.63</b>	<b>24.60</b>
U de Mann-Whitney		301.000	278.500	184.500	219.500
Sig. asintótica (bilateral)		.468	.261	<b>.005</b>	<b>.030</b>
Rangos promedios	Hasta 35 años	21.13	20.89	23.32	24.74
	Más de 45 años	22.69	22.88	20.96	19.83
U de Mann-Whitney		211.500	207.000	203.000	176.000
Sig. asintótica (bilateral)		.687	.608	.541	.203
Rangos promedios	Entre 36 y 45 años	27.96	27.36	<b>26.75</b>	28.85
	Más de 45 años	34.31	35.21	<b>36.13</b>	32.98
U de Mann-Whitney		340.500	319.000	297.000	372.500
Sig. asintótica (bilateral)		.167	.088	<b>.041</b>	.369



En otro orden, teniendo en cuenta que existen diferencias significativas en los valores de orden superior en función de la variable edad, es interesante indagar y confirmar si existe alguna diferencia significativa de rangos promedios en los diferentes dominios de valor en función de la edad. Por tanto, atendiendo a la preferencia de los dominios de valor y ordenando a los participantes en función de la edad por pares de grupos, para demostrar de manera minuciosa si existen diferencias entre los grupos, se ha realizado la prueba U de Mann-Whitney. Se confirman diferencias significativas (véanse Tablas 6 y 7). Se ha realizado la comparación entre los grupos de hasta 35 años frente a 36-45, 35 años frente a más de 45, y de 36-45 frente a más de 45. Se constata que cuando se compara entre el grupo más joven, hasta 35 años edad, frente a 36-45 años (véase Tabla 6); los docentes más jóvenes puntúan más alto significativamente en Logro  $p < .05$ , y en Poder y Hedonismo con  $p < .01$ . Existe una tendencia también más alta para los más jóvenes en Conformidad, siendo cercano a  $p < .05$ .

Cuando comparamos el grupo más joven (hasta 35) con el grupo de mayor edad (más de 45) (véase Tabla 6), lo esperable sería que ocurriese la misma tendencia. Sin embargo, los resultados muestran que las puntuaciones siguen siendo más altas en los dominios de valor de Logro, Poder y Hedonismo, pero no se reflejan diferencias significativas. Exclusivamente la tendencia más alta, se acerca a  $p < .05$  en Hedonismo.

Tabla 6. Estadísticos prueba U de Mann-Whitney de los dominios de valor en función de la variable edad

	Rangos promedios		U de Mann-Whitney	Sig. asintótico (bilateral)	Rangos promedios		U de Mann-Whitney	Sig. asintótico (bilateral)
	Hasta 35 años	36-45 años			Hasta 35 años	Más de 45 años		
Universalismo	29.47	27.22	314.00	.620	19.84	23.71	187.00	.315
Benevolencia	32.63	25.56	254.00	.118	23.21	21.04	205.00	.572
Seguridad	32.87	25.43	249.50	.101	22.26	21.79	223.00	.902
Conformidad	33.53	25.08	237.00	.062	22.24	21.81	223.50	.912
Tradición	29.16	27.39	320.00	.697	18.71	24.60	165.50	.125
Logro	34.37	24.64	221.00	.032	23.24	21.02	204.50	.565
Poder	35.87	23.85	192.50	.008	23.13	21.10	206.50	.598
Hedonismo	36.21	23.67	186.00	.005	26.00	18.83	152.00	.060



Estimulación			250.50				195.50	
	32.82	25.46	0	.105	23.71	20.65	0	.425
Autodirección			276.50				213.00	
	31.45	26.18	0	.245	22.79	21.38	0	.713

Respecto a la comparación de grupos de 36-45 vs. más de 45 (véase Tabla 7), se recoge una preferencia de valor significativa con  $p < .05$  en *Poder*. Siendo el rango promedio más alto en *Poder* en los sujetos de más de 45 años.

Tabla 7. Estadísticos prueba U de Mann-Whitney de los dominios de valor en función de la variable edad.

	Rangos promedios		U Mann- Whitney	de Sig. asintótica (bilateral)
	Hasta 36 años	-45 más de 45 años		
Universalismo	28.04	34.19	343.500	.181
Benevolencia	28.51	33.48	360.500	.279
Seguridad	28.06	34.17	344.000	.184
Conformidad	27.13	35.56	310.500	.066
Tradicción	27.42	35.13	321.000	.093
Logro	27.71	34.69	331.500	.129
Poder	<b>25.92</b>	<b>37.38</b>	267.000	<b>.013</b>
Hedonismo	28.67	33.25	366.000	.317
Estimulación	28.85	32.98	372.500	.368
Autodirección	28.85	32.98	372.500	.368

Los resultados encontrados permiten establecer comparaciones con otros hallazgos científicos realizados anteriormente. Así, los resultados obtenidos por Moriano, Trejo y Palací (2001) muestran alguna similitud con este trabajo. Las medias obtenidas en los valores obtenidos con una muestra de 77 sujetos, hombres y mujeres entre 20 y 66 años, son similares con los obtenidos en este estudio. Los valores de orden superior *Auto-trascendencia* y *Apertura al cambio* son los que más alto puntúan en ambos estudios. No siendo la misma tendencia para el resto de valores *Auto-promoción* y *Conservación*. En este estudio *Conservación* se queda en tercer lugar y *Auto-promoción* en el cuarto, siendo a la inversa con los adultos analizados en el artículo anteriormente mencionado.



Respecto a la influencia de la edad en la preferencia de los valores, se recoge que los docentes más jóvenes puntúan más alto en *Logro, Poder, Hedonismo y Conformidad*. Disminuyendo la puntuación en estos valores según aumentan de edad.

No obstante, los resultados del estudio deben tomarse con precaución pues presenta ciertas limitaciones que deben considerarse. La primera de ellas tiene que ver con la selección de la muestra y el número de participantes, dadas las condiciones de partida resulta complicado generalizar los resultados hallados a la población objeto de estudio. Por otro lado, las características propias de este estudio cuantitativo no permiten profundizar en el sentido y orientación de los resultados hallados. Por lo que se aconseja llevar a cabo un estudio cualitativo que complemente al estudio cuantitativo.

#### 4. Conclusiones

Aún conociendo las limitaciones propias del estudio, consideramos que los resultados descriptivos dan lugar al optimismo dado que se constata que el profesorado puntúa más alto en la dimensión de *Autotrascendencia* es decir en la preocupación por el bienestar de los demás, el universalismo y la benevolencia muy por encima de la otra dimensión opuesta, *Autopromoción*, que ha obtenido las puntuaciones medias más bajas y que se asocia a la búsqueda del éxito personal y al dominio sobre los demás. Por otro lado, el profesorado encuestado se ha mostrado mucho más receptivo a la apertura al cambio que a la conservación. Lo que nos hace pensar que puede existir cierta relación entre estos valores preponderantes y sus convicciones éticas consecuentes, en la posibilidad de generar dinámicas y prácticas que avancen hacia el cambio social y una defensa de lo cívico alejada de posiciones excesivamente tradicionales. Estas prácticas pueden derivar en la creación de redes de apoyo, integración social de la infancia y la adolescencia, estrategias y técnicas de resolución de conflictos, mediación entre el centro educativo y las familias, etc. (López-Noguero, 2006).

Por otro lado, en relación a las hipótesis del estudio se demuestra que existen diferencias significativas en los valores sociales de los adultos docentes en función del sexo y la edad. Las diferencias en función del sexo parecen evidenciar que es necesario seguir observando las realidades sociales del profesorado, para entender si aspectos sociales, culturales y formativos pueden estar influenciando en las respuestas que han dado tanto los hombres como las mujeres.

Igualmente, conviene analizar más en detalle los resultados en función de la edad pues parece que existe un rango de participantes que no son noveles y que no son los más veteranos que manifiestan puntuaciones muy diferenciadas del resto. Un estudio más pormenorizado, y quizá de corte cualitativo, puede ayudar al ajuste del currículo de formación inicial del profesorado y a las diferentes acciones formativas que dan lugar al desarrollo profesional del mismo. Asimismo, esta información puede contribuir a diseñar líneas de actuación para la Comunidad Educativa, entre otras: programas de intervención con profesorado y el conjunto de la Comunidad Educativa, planes de



formación en valores y en el desarrollo de protocolos de actuación por parte de las direcciones de centro y Administración Educativa.

### Referencias

Ainscow, M. (2017). Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: lecciones a partir del análisis de la investigación internacional. *Revista de Educación inclusiva*, 5(1), 39-49.

Balaguer, I., Castillo, I., García-Merita, M., Guallar, A. y Pons, D. (2006). Análisis de la Estructura de Valores en los Adolescentes. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 59(3), 345-357.

Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and teacher education*, 20(2), 107-128.

Bilbao, M.A., Techio, E. M., y Páez, D. (2007). Felicidad, cultura y valores personales: estado de la cuestión y síntesis meta-analítica. *Revista de Psicología (Lima)*, 25(2), 135-276.

Caballo Villar, B. y Gradaílle Pernas, R. (2008). La educación social como práctica mediadora en las relaciones escuela-comunidad local. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 15, 45-55.

Carbonero, M. A., Martín-Antón, L. J., y Valdivieso, J. A. (2016). Variables instruccionales del docente de educación primaria. *Revista de Psicología y Educación*, 11(1), 7-24.

Caride, J. A., Gradaílle, R., y Caballo, M. B. (2015). De la pedagogía social como educación, a la educación social como Pedagogía. *Perfiles educativos*, 37(148), 04-11.

De-Juanas, Á., Ezquerro Martínez, Á., Martín del Pozo, R., y Pesquero Franco, E. (2012). Competencias docentes para el desarrollo de las competencias básicas de los alumnos. *Revista Investigación en la Escuela*, 78, 43-54.

Ginns, P., & Ellis, R. A. (2009). Evaluating the quality of e-learning at the degree level in the student experience of blended learning. *British Journal of Educational Technology*, 40(4), 652-663.

Gouveia, V. V., Santos, W. S., Milfont, T. L., Fischer, R., Clemente, M., y Espinosa, P. (2010). Teoría funcionalista de los valores humanos en España: Comprobación de las hipótesis de contenido y estructura. *Revista interamericana de Psicología*, 44(2), 203-214.

Gouveia, V. V., Milfont, T. L., & Guerra, V. M. (2014). Functional theory of human values: Testing its content and structure hypotheses. *Personality and Individual Differences*, 60, 41-47.



## Congreso Internacional de Pedagogía Social

### Pedagogía Social y Desarrollo Humano

XXX SEMINARIO INTERUNIVERSITARIO DE PEDAGOGÍA SOCIAL

Sevilla 8, 9 y 10 de Noviembre de 2017

Inglehart, R. (1997). *Modernization and postmodernization: Cultural, economic, and political change in 43 societies*. Princeton, New Jersey: Princeton University Press.

López Noguero, F. (2006). O educador social na escola: definición e función. En Castro, M., Malheiro, X. M., y Rodríguez, X. (Coords.), *A escola, ¿punto de encontro entre o profesorado e educadores/as sociais?*, pp. 8-20. Santiago de Compostela: Nova Escola Galega-CESGA.

March, M. X. y Orte, C. (2014). *La pedagogía social y la escuela. Los retos socioeducativos de la institución escolar en el siglo XXI*. Barcelona: Octaedro.

Maslow, A. H. (1991). *Motivación y personalidad*. Ediciones Díaz de Santos.

Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological review*, 50 (4), 370-396.

Ortega, J. (2005). Pedagogía social y pedagogía escolar: la educación social en la escuela. *Revista de educación*, 336, 111-127.

Paez, J., & De-Juanas, A. (2015). Validation of "Schwartz Values Scale" for spanish adolescents population. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 165, 195-201.

Parcerisa, A. (2008). Educación Social en y con la institución escolar. *Pedagogía social. Revista interuniversitaria*, 15, 15-27.

Rokeach, M. (2008). *Understanding human values*. Simon and Schuster.

Rokeach, M. (1973). *The nature of human values* (Vol. 438). New York: Free press.

Ros, M. y Grad, H. M. (1991). El significado del valor trabajo como relacionado a la experiencia ocupacional: Una comparación de profesores de EGB y estudiantes del CAP. *Revista de Psicología Social*, 6(2), 181-208.

Ruiz-Corbella, M. y De-Juanas, A. (2013). Redes sociales, identidad y adolescencia: nuevos retos educativos para la familia. *Estudios sobre educación*, 25, 95-113.

Sagiv, L., & Schwartz, S. H. (2000). Value priorities and subjective well-being: Direct relations and congruity effects. *European journal of social psychology*, 30 (2), 177-198.



## **RELACIONES INTERGENERACIONALES EN LA ESCUELA: EL PROYECTO “COMPARTIR LA INFANCIA”**

**CARMEN ORTE SOCIAS**

[carmen.orte@uib.es](mailto:carmen.orte@uib.es)

Universitat Illes Balears

**MARGALIDA VIVES BARCELÓ**

[marga.vives@uib.es](mailto:marga.vives@uib.es)

Universitat Illes Balears

**BELÉN PASCUAL BARRIO**

[belen.pascual@uib.es](mailto:belen.pascual@uib.es)

Universitat Illes Balears

**LLUÍS BALLESTER BRAGE**

[lluis.ballester@uib.es](mailto:lluis.ballester@uib.es)

Universitat Illes Balears

**CARMEN LÓPEZ ESTEVA**

[carmen.lopezesteva@uib.cat](mailto:carmen.lopezesteva@uib.cat)

Universidad Illes Balears

### **Resumen**

El trabajo que se presenta es la investigación generada por el programa *Compartiendo Infancias* o *Sharing Childhood* (SACHI) desarrollado en dos fases. La primera (SACHI 1, 2013-2015) en el marco de *Lifelong Learning* de la Comisión Europea (Grundtvig) y la segunda (SACHI 2, 2016-2018) en el marco de los «Proyectos de Asociaciones Estratégicas orientadas al campo de la Educación de Personas Adultas (KA2)» de la Comisión Europea (convenio 2016-1-ES01-KA204-024999).<sup>8</sup> Coordinado por el Grupo de Investigación y Formación Educativa y Social (GIFES) de la Universidad de las Islas Baleares (España), ha contado en la primera fase con la colaboración de *Foundation for the Development of the Education System* HIPOKAMP (Łódź, Polonia) y *Bayat Halk Egitim Merkezi Mudurlugu* (Afyonkarahisar, Turquía). En la segunda fase, los socios son *Association Educational Center for Intergenerational Integration Hipocamp* (Łódź, Polonia), *University of Strathclyde* (Glasgow, Reino Unido), *Universidade do Porto* (Porto, Portugal).

El objetivo principal del proyecto es fomentar las relaciones positivas entre niños y niñas (10-12) y personas mayores de 50 años. Los objetivos específicos son generar un beneficio recíproco, compartir conocimientos y habilidades, adquirir valores positivos y diseminar una metodología intergeneracional en centros educativos. En los resultados del proyecto se han podido constatar beneficios para todos los colectivos participantes.

<sup>8</sup> [<http://sepie.es/educacion-adultos/index.html>]



Principalmente se pueden destacar, junto al cambio de actitudes, la transformación de las relaciones (experiencias, lazos afectivos, creencias y valores), aumento de la autoestima y el autoconcepto y una mayor motivación hacia el aprendizaje de jóvenes y mayores, formación permanente de los profesionales, aumento de la participación familiar y comunitaria y aumento del trabajo en red y creación de nuevos contactos profesionales.

### Palabras clave

Programas intergeneracionales, intervención socioeducativa en la escuela, aprendizaje a lo largo de la vida, habilidades sociales, relaciones intergeneracionales, implementación de programas.

### 1. Introducción

La construcción del concepto de relaciones intergeneracionales y a la expansión de la idea de la necesidad de promover las mismas se debe al reconocimiento institucional internacional producido en las dos últimas décadas (ONU, 1995, 2000, 2002; Comisión Europea, 2011). En Europa, el aprendizaje intergeneracional es considerado como un medio para lograr la solidaridad intergeneracional. Las prácticas intergeneracionales se plantean como una contribución a la cohesión social y el equilibrio de las desigualdades promocionando una mayor capacidad de comprensión y respeto entre generaciones (Comisión Europea, 2011; Eagle Project, 2008).

Las investigaciones muestran beneficios como son la mejora de la convivencia y la relación entre las generaciones, tanto para los más mayores como para las más jóvenes, extendiéndose su impacto a las familias, a los profesionales implicados y a la comunidad en general (IMSERSO, 2009; Bentancor, 2009; ONU, 2002; Pascual y Gomila, 2013; Orte et al., 2014).

Los programas intergeneracionales, más allá del enfoque unidireccional de personas adultas mayores enseñando a los niños y niñas, posibilitan una intervención socioeducativa que integra los distintos agentes de la comunidad a la que pertenece la escuela. La intervención en proyectos intergeneracionales promueve, entre otros beneficios, la ciudadanía activa y la participación social, mejorando una mayor comprensión entre las generaciones y aumentando el capital humano y social de la comunidad (EAGLE, 2008).

En las escuelas, estos programas aparte de ofrecer oportunidades de aprendizaje para pequeños y mayores, resultan un medio eficaz para el fomento de contribuciones significativas de las personas mayores en la sociedad (*International Learning in Schools in Europe* –ILSE-, Comisión Europea, 2011). Las recomendaciones internacionales (*ENIL report, 2012, Danish Technological Institute final Report, 2012*) apuntan hacia el desarrollo de programas y proyectos que permitan la integración de actuaciones de intercambio intergeneracional en los currículums y programas ordinarios de las



instituciones que los implementen. La institucionalización de los programas y proyectos intergeneracionales facilita una mayor continuidad en el tiempo y supone la introducción de sistemas metodológicos innovadores (como el trabajo colaborativo en red) que contribuyen al estímulo y evolución de los propios sistemas educativos (Orte y Vives, 2016).

Los programas permiten promover esas relaciones intergeneracionales, partiendo de una propuesta previa de intervención y evaluación de las actividades a realizar. De ese modo, a parte de la Guía de buenas prácticas y la planificación y organización que facilita el programa, el estudio de la calidad de la implementación y su sostenibilidad permite transferir la experiencia a otros escenarios con un conocimiento suficiente de su efectividad.

### **2. Los resultados del programa intergeneracional SACHI**

El diseño del programa intergeneracional SACHI permite ser adaptado a las diferentes realidades de cada país. Está estructurado en seis unidades didácticas basadas en las competencias transversales europeas y se han integrado en los currículums oficiales de los países participantes. Debido a estos componentes, durante el desarrollo del programa, cada centro educativo pudo integrar las sesiones en su organización de asignaturas y contenidos a la vez que, este proceso de adaptación, permitía la participación activa de las personas mayores en la construcción definitiva de cada sesión.

El proyecto intergeneracional SACHI se estructura en ocho sesiones quincenales, seis de ellas correspondientes a unidades didácticas específicas y dos de ellas dedicadas a la evaluación inicial y final. Las unidades didácticas son consensuadas antes de la implementación con cada una de las entidades participantes y, al mismo tiempo, adaptado al curricular escolar de cada país participante. La estructura de las sesiones cuenta con: actividad inicial (relacionada con el trabajo realizado en las 2 semanas inter-sesión), actividad principal (dependiendo de la unidad didáctica, las sesiones se adaptan a diferentes materias como lengua, conocimiento del medio o ed. física), actividad síntesis (conclusión de la sesión), propuesta de actividad para la siguiente sesión y autoevaluación (de alumnos, profesores y personas mayores en relación a la sesión). Los temas de las unidades didácticas son: 1) Infancia de ayer y de hoy: nuestras familias; 2) Nuestros amigos y referentes; 3) La escuela antes y ahora; 4) Juegos y actividades fuera de la escuela; 5) Mi barrio y 6) Fiestas populares. La secuenciación parte del nivel más próximo a los participantes, de la familia y los amigos, para ir ampliándose hasta la comunidad. Las sesiones están vinculadas con las competencias básicas del currículo escolar, especialmente en las competencias básicas los currículums de 4º y 5º de primaria (de acuerdo con el Decreto de currículum de las Islas Baleares, 2008), orientadas al desarrollo de valores que ayuden a ejercer una ciudadanía democrática y aumenten la cohesión social, estimulando el aprendizaje y dotando de herramientas para el aprendizaje (Orte y Vives, 2016).



El desarrollo del programa a lo largo del curso 2014/2015 ha permitido extraer unas conclusiones y propuestas metodológicas que quedan plasmadas en una guía de buenas prácticas.

Tabla 1: Cuadro resumen de recomendaciones de la guía de buenas prácticas (SACHI)

---

### 1. Perspectivas y consideraciones previas

- Adaptación al ámbito educativo de aplicación.
- Conocimiento de las características y necesidades de los grupos de edad.
- Perspectiva de la memoria.

### 2. Objetivos

- La construcción de intercambio y conocimiento entre gente mayor y gente joven.
- La promoción de relaciones armoniosas y positivas entre las generaciones.
- La apertura hace nuevos contextos de conocimiento sobre otras generaciones.
- Mejorar de la autoestima y satisfacción entre los participantes.
- Incrementar del capital social entre las generaciones.
- Empoderar a los individuos y grupos dentro mismo de las cohortes de edad.
- Fomentar valores positivos relacionados con las personas mayores a través de la promoción de una imagen de las personas mayores como personas activas y dinámicas.
- Dar visibilidad a las personas mayores como personas activas y fomentar una imagen positiva de las personas mayores entre los niños y la sociedad en su conjunto.
- Promocionar habilidades sociales tanto en los jóvenes como en las personas mayores a partir de la interrelación entre generaciones distintas.
- Generar beneficios mutuos y positivos entre las dos generaciones.
- Intercambio de conocimientos y competencias.
- Crear una metodología intergeneracional de aprendizaje de nuevos valores en las escuelas, a partir de la incorporación de personas mayores en el centro.
- Extender el proceso y la metodología del trabajo intergeneracional y normalizarlos en el currículum de aprendizaje tanto de los niños como de las personas mayores.

### 3. Competencias

- *Básicas*: Aprender a aprender, comunicación lingüística, competencia social y ciudadana y competencia cultural y artística.
- *Específicas*: Estructurar la explicación de un juego, planificar, realizar y analizar una entrevista, dar instrucciones orales, participar en las situaciones de comunicación en el aula, expresar las propias opiniones, conocer la riqueza cultural mediante la práctica de juegos populares, valorar el juego como una actividad de carácter lúdico y social, relacionarse con otras personas mediante el juego y conocimiento e interacción con el mundo físico.

### 4. Metodología

- Trabajo colaborativo en red.
- Autonomía del equipo de implementación.
- Implementación a partir del trabajo cooperativo.
- Adaptación a las características y necesidades educativas.



- 
- Información y sensibilización previa de la comunidad.
  - Formación de los participantes.

### 5. Evaluación

- Criterios de evaluación definidos por agentes participantes.
- Criterios de evaluación de los niños y de los sénior definidos a partir de las competencias.
- Criterios de evaluación de diferenciados para los formadores, tutores y equipo de apoyo.
- Definición de Instrumentos de evaluación de inicio, proceso y final.

### 6. Diseminación y transferencia de conocimiento

- Diseminación de los programas a otros ámbitos educativos.
  - Investigación, innovación y desarrollo de nuevos programas.
- 
- Integración de los proyectos en los programas ordinarios de las instituciones que los apliquen, ya sea de educación formal, no formal, informal o instituciones de ámbito social.
- 

Fuente: Orte y Vives, 2016, p. 103-104

En España el programa SACHI fue implementado en 3 centros escolares (4 aulas) por 13 personas mayores siguiendo los criterios de inclusión descritos en el capítulo 4. En la tabla 2 presentamos el total de personas participantes, su perfil y el número de cuestionarios de evaluación del programa realizados por cada aula y en total.

Tabla 2: Cuestionarios de sesiones utilizados en el programa SACHI (4 aulas)

	AULA		TOTAL SACHI
	N	Cuestionarios (6 sesiones)	Cuestionarios (6 sesiones, 4 aulas)
Estudiantes	23 <sup>(1)</sup>	138	552
Personas mayores	3	18	72
Profesores	1 -2	6	24
Investigadores	1		
Observadores externos	1	6	24
Total adultos	8 <sup>(2)</sup>	30	120
Total personas en aula	31	168	672

<sup>(1)</sup> Media de alumnos en aula

<sup>(2)</sup> A partir de la sesión 2 se incorporaron alumnos en prácticas de magisterio

Fuente: Orte y Vives, 2016, p. 98

Un programa intergeneracional debe estar correctamente planificado, coordinado y evaluado para ver los efectos que produce (evaluación pre-post, valoraciones de sesiones...) y en diferentes momentos (previos a la sesión, durante e inmediatamente al terminar y una posterior a una semana vista, a modo de seguimiento y coordinación). En el programa SACHI los criterios de evaluación han sido:



*Criterios evaluación niños (a partir de las competencias definidas previamente)*

1. Cumplimiento de las normas
2. Participación activa (detallar con ítems)
3. Cumplimiento y calidad de la tarea presentada y realizada en clase
4. Nivel de satisfacción

*Criterios evaluación formadores*

5. Fidelidad programa
6. Habilidades de comunicación
7. Habilidades de dinamización
8. Habilidades de planificación
9. Habilidades de organización
10. Empatía
11. Nivel de satisfacción

*Criterios evaluación tutores*

12. Habilidades de planificación
13. Habilidades de organización y coordinación
14. Nivel de satisfacción

*Criterios evaluación equipo de apoyo*

15. Habilidades de planificación
16. Habilidades de organización y coordinación
17. Nivel de satisfacción

Los momentos e instrumentos de la evaluación:

*Inicial:*

- Cuestionario estándar en relación a las relaciones intergeneracionales (sobre percepciones, actitudes, competencias principales...).

*De proceso:*

- En cada sesión: cuestionario de fidelidad sesiones; observación sistemática en el aula: alumnado colaborador (4 indicadores principales).
- Reuniones de seguimiento del equipo de implementación.
- Redacción por parte de los niños sobre qué han aprendido, qué les ha gustado más, qué les ha sorprendido más... (diario).

*Final:*

- Cuestionario estándar en relación a las relaciones intergeneracionales (sobre percepciones, actitudes, competencias principales...).
- Grupos de discusión final. Alumnado, sénior, tutores/as.



- Cuestionario de satisfacción (final): alumnado, sénior.

La evaluación de las actitudes intergeneracionales se realizó en un pre-post (actitudes de las personas mayores sobre los jóvenes y viceversa) en los países participantes. La evaluación final del proyecto SACHI, a su vez, ha permitido obtener datos sobre los efectos en las actitudes de que las dos generaciones hayan compartido espacios y tiempos a lo largo del proyecto. Así pues, a partir de la experiencia didáctica, se han creado sinergias que han posibilitado un intercambio y una construcción de nuevos conocimientos y actividades para trabajar valores entre todas las personas participantes (alumnado, personas mayores y profesorado) y, además, en diferentes realidades culturales correspondientes a los países participantes, esta característica representa un valor añadido europeo.

En los programas intergeneracionales existe un objetivo central detrás de la creación de los momentos para compartir con otras generaciones en un entorno educativo: la generalización. Es por ello que en la evaluación se incluyen las relaciones intergeneracionales (y su valoración) no sólo con familiares, sino con personas cercanas y céntricas en su red social, aun no siendo familiares. La evaluación muestra diferencias significativas en la valoración de la relación de las personas mayores con otros menores (no familiares) ( $p=0.019$ ); estas diferencias no aparecen en las valoraciones pre y post de los menores respecto a las personas mayores, aun habiendo una mejora en la valoración. Esto puede deberse a que los menores manifestaban ya en el pre-test unas mejores valoraciones de las relaciones con las personas mayores que éstas respecto a los jóvenes, situándose casi todas entre “*muy buenas y buenas*”, mientras que las medias de las personas mayores valorando la relación con otros niños en el pre-test era “*regular*” mientras que en el post se situaba entre “*muy buena*” y “*buena*” (Orte y Vives, 2016).

### 3. Conclusiones

Desde la experiencia que implica este proyecto junto con los resultados evaluados y la revisión exhaustiva de la literatura, se comparte un programa generalizable y sostenible que se alinea con la estrategia internacional de cohesión social (EAGLE Consortium, 2008; ENIL, 2012; OMS, 2007). Desde la perspectiva de la solidaridad intergeneracional consideramos necesario incidir en el cambio de valores, aumentar la intervención en los centros educativos y no perder de vista la estrategia comunitaria como medio para garantizar esas relaciones intergeneracionales y tener un impacto social efectivo.

Atendiendo a la propuesta de Newman y Hatton-Yeo (2008), entendemos que junto a la necesidad de los recursos económicos suficientes y el necesario apoyo político, debe contarse con la voluntad social y, para ello, con la participación de la comunidad. En este sentido, tras el primer proyecto SACHI, el nuevo proyecto (SACHI 2) pretende alcanzar esos objetivos de participación comunitaria y ahondar en el trabajo de competencias para ambos colectivos. Favorecer así la creación de un espacio de



aprendizaje conjunto que, a su vez, fomente un modelo de participación activo que pueda ser transferido a los espacios de convivencia cotidiana.

Actualmente nos encontramos en una segunda fase del proyecto SACHI. El proyecto Compartiendo Infancias (SACHI 2, 2016-2018). Este proyecto se encuentra en la línea de investigación europea referente al aprendizaje a lo largo de toda la vida, que está vinculada con los programas intergeneracionales. Mediante estos programas se consigue un impacto tanto a nivel de la comunidad como en los mismos senior, impacto que ya ha sido probado en diferentes proyectos internacionales.

Los socios europeos son instituciones con experiencia previa en el campo de las relaciones intergeneracionales y trabajarán conjuntamente para conseguir una aplicación con unas bases teóricas sólidas y una implementación con el máximo rigor metodológico que permita extraer resultados válidos y un impacto con posibilidades de mantener los beneficios a largo plazo.

Los objetivos de esta segunda fase del proyecto son:

- Mejorar y/o adquirir las competencias básicas digitales, lingüísticas y de trabajo colaborativo de las personas adultas.
- Mejorar la oferta de oportunidades de alta calidad adaptadas a las necesidades individuales de los estudiantes adultos, especialmente de los grupos con mayores necesidades.
- Aumentar el uso de metodologías inclusivas y de diversidad educativa, concretamente intergeneracionales.
- Difundir los resultados mediante material intelectual.

### Referencias bibliográficas

Bentancor, A. (2009) *Educando desde una visión integral de la vida perspectiva del trabajo intergeneracional en centros educativos*. Servicio de Psicología en la vejez. Facultad de Psicología. Universidad de la República. Disponible en: <http://inmayores.mides.gub.uy>

Comissió Europea (2011). Guía de ideas para la planificación y aplicación de proyectos intergeneracionales. *Juntos: ayer, hoy y mañana. Proyecto MATES*. Mainstreaming Intergenerational Solidarity (Solidaridad para la Integración Intergeneracional). Lifelong Learning Programme.

EAGLE Consortium (2008). Intergenerational Learning in Europe. Policies, Programmes & Practical Guidance. Final Report. European Commission. Disponible en: <http://www.menon.org/wp-content/uploads/2012/11/final-report.pdf>

ENIL, European Network for international Learning (2012). International learning and Active Aging. Grundtvig. European Commission. Lifelong learning programme. Disponible en: [http://www.enilnet.eu/Intergenerational\\_Learning\\_and\\_Active\\_Ageing-Executive\\_Summary.pdf](http://www.enilnet.eu/Intergenerational_Learning_and_Active_Ageing-Executive_Summary.pdf)



## Congreso Internacional de Pedagogía Social

### Pedagogía Social y Desarrollo Humano

XXX SEMINARIO INTERUNIVERSITARIO DE PEDAGOGÍA SOCIAL

Sevilla 8, 9 y 10 de Noviembre de 2017

IMERSO (2009) *Ponencia C. Relaciones intergeneracionales*. En II Congreso del Consejo estatal de las personas mayores. Madrid: Ministerio de Sanidad y Política Social.

Newman, S. & Hatton-Yeo, A. (2008). Intergenerational learning and the contributions of older people. *Ageing horizons*, 8 (10), 31-39.

OMS, Organización Mundial de la Salud (2007) *Ciudades globales amigables con los mayores: una guía*. OMS.

ONU (2002). *Informe de la Segunda Asamblea Mundial sobre el Envejecimiento*. A/CONF.197/9. Nueva York: Organización de Naciones Unidas

Orte, C.; Vives, M. (Eds.) (2016) *Compartir la infancia. Proyectos intergeneracionales en las escuelas*. Madrid: Octaedro.

Orte, C.; Vives, M.; Pascual, B.; Gomila, M.A. (2014) Sharing Childhood, compartint la infància a les escoles amb una mirada intergeneracional. El primer any de feina junts. Anuari de l'envelliment de les Illes Balears 2014 (pp. 328-347). Palma. Anuari de l'Envelliment de les Illes Balears

Pascual, B. y Gomila, M.A. (2013). Treball comunitari intergeneracional: l'experiència de dos projectes socioeducatius intergeneracionals a Palma. Anuari de l'envelliment de les Illes Balears 2013 (pp. 84-101). Palma: Anuari de l'Envelliment de les Illes Balears.



## NIVELES DE ELABORACIÓN DEL CONOCIMIENTO PEDAGÓGICO

XAVIER ÚCAR

[Xavier.ucar@uab.cat](mailto:Xavier.ucar@uab.cat)

Dpt. Pedagogía Sistemática y Social.  
Universidad Autónoma de Barcelona

*“Sé un buen artesano (...) Evita el fetichismo del método y de la técnica (...). Que cada individuo sea su propio metodólogo; que cada individuo sea su propio teórico; que la teoría y el método vuelvan a ser parte de la práctica de un oficio” (Mills, 1959, p. 224)<sup>9</sup>*

A lo largo de la historia han sido numerosos los autores<sup>10</sup> que se han referido a la pedagogía y al denominado “*conocimiento pedagógico*”. Desde una pedagogía que en la antigua Grecia calificaba al esclavo que acompañaba a los niños a la escuela, hasta una pedagogía entendida como ciencia y/o arte de la enseñanza-aprendizaje, que se desarrolla sobre todo a partir de la Ilustración y que llega hasta nuestros días. Saber en qué consiste el conocimiento pedagógico nos puede llevar, entre otras cosas, a dilucidar si la pedagogía es, al mismo tiempo, una ciencia y un arte o exclusivamente uno de los dos. Una distinción que acarrea consecuencias en los ámbitos formativo, práctico y profesional. Es de sobra conocido que éste es un interrogante que, en relación a la pedagogía, sigue estando totalmente abierto y, de hecho, es posible encontrar, a lo largo de la historia de la pedagogía, estudiosos que se han ubicado en una u otra de las posibilidades señaladas.

Trilla (2005) enfatiza que conviene seguir interrogándose sobre eso pero con moderación, para no olvidar que lo que realmente importa no es tanto hablar sobre pedagogía cuanto hacer pedagogía<sup>11</sup>. Quiero puntualizar, en línea con lo que defiende este autor, que soy un convencido defensor de la utilidad práctica de la pedagogía y lo pedagógico. Es dicha utilidad y la posibilidad de proporcionar a los educadores un saber que sea un tiempo razonable, práctico y aplicable (Brezinka, 2002), lo que, desde mi punto de vista, otorga entidad y sentido a la pedagogía; sea entendida como ciencia, como arte, como práctica o como profesión.

El ánimo que impulsa este trabajo es el de conocer cómo se produce el conocimiento pedagógico porque eso va a permitir visibilizarlo, sistematizarlo y aplicarlo. Los objetivos que guían este texto son: (1) saber cómo se construye el conocimiento pedagógico; (2) conocer cuáles son sus características específicas; y, por último, (3) identificar quién o

<sup>9</sup> Cit. Swedberg, 2016, p. 207.

<sup>10</sup> A partir de aquí utilizamos el masculino como un genérico que se refiere tanto a hombres como a mujeres.

<sup>11</sup> Trilla (2005) recoge en su texto muchos de los documentos sobre epistemología pedagógica elaborados en España desde finales de los 70 hasta mediados de los 80 del pasado siglo, que es cuando dichos documentos fueron más numerosos. Aquí ni los presentamos ni entramos en ellos por razones de espacio.



quiénes son los responsables de aquella construcción. Se trata, en definitiva, de *hacer teoría*, es decir, de construir una *declaración sobre la explicación de un fenómeno* (Swedberg, 2016, p. 27). En este caso, la creación de conocimiento pedagógico.

La metodología que voy a seguir es interpretativo-reflexiva. Una reflexión que ha sido elaborada a partir de dos fuentes principales de conocimiento. En primer lugar, a partir del análisis documental sistemático de las posturas de los diferentes estudiosos de la pedagogía en relación a cómo se construye y aplica este conocimiento. Y, en segundo lugar, a partir de los resultados que, en términos de conocimientos adquiridos y experiencias vivenciadas, he ido integrando a lo largo de los últimos treinta años como investigador, formador e interventor en el campo de la pedagogía social, tanto teórica como práctica.

El marco teórico de referencia en el que me ubico es el de la pedagogía social. Más allá de etiquetas corporativas excluyentes, entiendo que toda pedagogía es social por naturaleza. Quizás esa es una de las razones por las que Hegstrup afirma que hoy la *pedagogía social ha tomado el papel de lo que era la pedagogía general* (2003, p. 78). Con mayor precisión todavía se podría decir que, en la propia esencia de la pedagogía está, como sostenía Dewey (1997), el ser social o yo añadiría, matizando aún más, el ser sociocultural.

Para concretar exactamente a lo que me refiero voy a definir la *sociocultura* como todas aquellas relaciones sociales generadas por el encuentro de identidades culturales personales, grupales y comunitarias en el marco, físico o virtual, que posibilita un contexto cultural o multicultural específico. Eso significa que el objeto, el contenido, el marco y el vehículo de cualquier acción pedagógica, más allá de si es considerada formal, no formal o informal, va a ser la sociocultura. Y esto, de entrada, ya plantea un primer atributo del conocimiento pedagógico: es, en todos los casos, un conocimiento sociocultural.

### 1. El conocimiento pedagógico como conocimiento altamente complejo

A efectos prácticos entiendo por “conocimiento” *toda representación mental de la realidad capaz de transferirse de una mente a otra* (Wagensberg, 2017, p. 215)<sup>12</sup>. Si nos referimos a un conocimiento específicamente “pedagógico” es necesario comprender qué aporta el calificativo “pedagógico” a esas representaciones mentales, comunicables y comprensibles en algún sentido, que denominamos conocimiento o, de manera más coloquial, saber.

Un saber pedagógico desvinculado de la práctica educativa no es en realidad un saber pedagógico; puede ser un saber teórico, especulativo o de cualquier otro tipo, pero en ningún caso pedagógico. Ser un conocimiento pedagógico implica ser teórico y práctico al mismo tiempo. Lo pedagógico se refiere, como rezaba su sentido original griego, a aquello que conduce al aprendizaje y, por tanto, necesariamente ha de referirse a un

---

<sup>12</sup> Eso permite diferenciarlo del pensamiento. *Un conocimiento se soporta en un pedazo de realidad ya que es la realidad lo que debe atravesar para alcanzar cualquier otra mente* (Wagensberg, 2017, p. 215).



saber aplicable; a un saber que intencionalmente pretenda generar o bien condiciones para el aprendizaje o, directamente, aprendizaje. Eso es lo que afirma Trilla (2005) al señalar que la pedagogía y, en consecuencia, el conocimiento pedagógico es normativo<sup>13</sup>.

Que el conocimiento pedagógico sea normativo significa que pretende generar normas que conduzcan, guíen u orienten los procesos educativos de manera que produzcan el aprendizaje de los participantes. Siguiendo a este mismo autor vamos a entender las normas pedagógicas, en un sentido amplio, como principios, criterios, proyectos, técnicas, procedimientos, materiales, instrumentos y un largo etcétera que, en todos los casos, han sido planteados y diseñados por y para el aprendizaje de las personas participantes en la relación educativa.

Hay que aclarar, sin embargo, algunos aspectos en relación a las afirmaciones anteriores. El primero se refiere a que el conocimiento pedagógico no se valida –o se considera pedagógico- porque produzca, necesariamente, aprendizajes, sino porque pretende de manera intencional producirlos. Es esa intencionalidad específica, de orientación educadora, la que configura el carácter pedagógico de un conocimiento concreto. En otro lugar he denominado *trampa de la normatividad*<sup>14</sup> al hecho de considerar ineficaz o acientífica a la pedagogía por no lograr, en todos los casos, los resultados de aprendizaje que se había propuesto. Desde mi punto de vista, ni la ineficacia ni acientificidad son debidas a la débil correlación existente entre las normas pedagógicas de una relación educativa concreta y los consiguientes resultados de aprendizaje. Serían debidas, en todo caso, a una interpretación lineal y mecánica, en términos de causa-efecto, de la relación educativa. Una interpretación que reduce y simplifica de manera unidimensional y radical la complejidad inherente a los procesos educativos.

Los resultados de aprendizaje son difíciles de prever o planificar porque emergen como una “*propiedad relacional*”<sup>15</sup>, como un resultado de una interacción que sólo puede actualizarse con el encuentro de las instancias implicadas: el pedagogo y el o los participantes. Es a partir de dicho encuentro pedagógico que pueden emerger los resultados de aprendizaje. Como he apuntado, específicamente en relación a la pedagogía social (Úcar, 2013), ese es el sentido actual de la normatividad en pedagogía; un sentido que remite, una vez más, a la complejidad.

Una normatividad actualizada requiere transformar la teleología del “*deber ser*” o del “*debería ser*” de la pedagogía clásica o tradicional, en un probabilístico “*podría ser si...*”.

---

<sup>13</sup> Antes se decía –matiza Trilla- que había una Pedagogía Descriptiva y una Normativa. Debería decirse, si acaso, que la Pedagogía tiene una dimensión descriptiva y otra normativa, pero enfatizando, a continuación, que la primera es solo preparatoria y que la que verdaderamente da sentido a la Pedagogía es la segunda (2005, p. 289).

<sup>14</sup> Ver Úcar, 2013.

<sup>15</sup> En Úcar 2013, p. 10 se dice: Tomo este concepto de Lahire (2004) que apunta que, antes que de causa y efecto, algunos filósofos prefieren hablar, incluso para las realidades físicas, de “reciprocal dispositions partners: “cuando la sal se disuelve en el agua, la sal y el agua son socios recíprocos” (Crane, 1996: 9).



o en un práctico “¿cómo podemos hacer para que sea?”. Una normatividad, en definitiva, que remite a la implicación irrenunciable y completa del participante en la mayoría, sino en todas<sup>16</sup>, las decisiones y fases del proceso educativo.

Todas estas consideraciones nos llevan a interpretar el conocimiento pedagógico como un conocimiento de alta complejidad. Un conocimiento que es, al mismo tiempo, teórico y práctico, y es, asimismo, un conocimiento vivo y *situado*, que está en continuo movimiento; es decir, que está cambiando y actualizándose continuamente. Dewey decía que *no hay ninguna práctica educativa, cualquiera que sea esta, que no sea altamente compleja* (2015, p. 12). Esta es la fuente originaria del conocimiento pedagógico: las prácticas educativas que constituyen el meollo de cualquier relación sea educativa o socioeducativa. Por eso es posible afirmar que el conocimiento pedagógico generado y derivado de aquellas prácticas es complejo.

## 2. Los tres niveles de elaboración del conocimiento pedagógico

De dicha constatación se desprenden los tres niveles de elaboración del conocimiento pedagógico que presentamos. Tres maneras de construir este tipo de conocimiento que se corresponden con los tres tipos diferenciados de agentes que, de una manera u otra, jugando un papel u otro, participan en las relaciones socioeducativas. Entiendo por *relación socioeducativa* un proceso en el que un agente, pedagogo o educador, profesional o voluntario, trabaja conjuntamente con un sujeto individual o colectivo, en un contexto sociocultural determinado, con el objetivo de que dicho sujeto se dote de recursos de aprendizaje que aumenten y mejoren sus capacidades para ser, estar y actuar de una manera digna<sup>17</sup> en el mundo que le ha tocado vivir.

El análisis de los niveles de elaboración del conocimiento pedagógicos posibilita identificar quiénes lo elaboran y las situaciones o contextos en las que lo hacen.

En la figura 1 se pueden observar los niveles de elaboración del conocimiento pedagógico y los responsables de dicha elaboración. Como he comentado en el

---

<sup>16</sup> Se podría argumentar que esto es difícil en la intervención socioeducativa con niños y niñas pequeños o con personas, por ejemplo, con problemas de salud mental. Elster plantea que *el paternalismo es apropiado sólo cuando es probable que la libertad de elegir sea gravemente autodestructiva y en especial cuando también perjudica a los otros* (1990, p. 64). Nussbaum, por su parte, ha señalado que, *en general, el trato paternalista es apropiado si la capacidad de elección y la autonomía del individuo están comprometidas* (2007, p. 369). Sunstein, por último, se refiere al “*paternalismo libertario*” entendido como una forma de acción que preserva la libertad de elección del participante mientras *conduce por la vía adecuada las decisiones de la gente (en los términos que ella misma las juzga)* (2017, p. 36).

<sup>17</sup> Para especificar qué entiendo por “vida digna” voy a seguir las ideas de Nussbaum (2007). Esta autora se refiere a tres principios que configuran lo que denomina la *inteligencia moral* de las personas: (a) *La dignidad del ser humano como ser ético*, que supone que todas las personas, por el hecho de ser humanos y con independencia de cualquier criterio, tenemos el derecho a ser tratados y a vivir dignamente; (b) *La sociabilidad humana*, que supone que es en la vida en común donde se sostiene y configura la dignidad humana; (c) *Las múltiples necesidades humanas*, que nos configuran como seres necesitados a los que la vida en común tiene que ayudar a existir con dignidad. Estos tres principios combinados configuran la idea de un mundo ético donde lo común y lo personal se funden en el concepto de dignidad humana. Para ampliar ver Úcar 2016b.



apartado anterior se parte de la base de la complejidad de dicho conocimiento, que se elabora en una espiral siempre creciente, acumulativa y cambiante en la que lo teórico y lo práctico están indisolublemente entretejidos.



Figura 1: Niveles de elaboración del conocimiento pedagógico. (Elaboración propia)

### 2.1. Nivel I de elaboración de conocimiento pedagógico

El nivel uno, que denominamos “*Nivel de investigación*”, es un conocimiento construido fundamentalmente por los investigadores de los fenómenos educativos. La pregunta en este nivel es: ¿Dónde se obtienen los conocimientos y saberes que van a fundamentar o posibilitar la elaboración de las normas pedagógicas que van a orientar las acciones de los educadores? La respuesta es: en las denominadas “ciencias de la educación”. Un conocimiento que va a ser generado por los investigadores de los hechos o fenómenos educativos. Es, en este sentido, un conocimiento diverso, fragmentado y divergente. Los psicólogos, sociólogos, economistas, antropólogos y todo el conjunto de investigadores de los ámbitos disciplinares que se ocupan de estudiar los hechos educativos, producen conocimiento nuevo. Para ejemplificar, cuando el sociolingüista Basil Bernstein elabora su “*teoría sobre los códigos restringido y elaborado*” como resultado de sus investigaciones, está proporcionando una información de base que ayuda a los educadores a interpretar las realidades contextuales y vitales de los participantes en la relación educativa y, como consecuencia, a pensar, diseñar y poner en marcha acciones pedagógicas ajustadas a dichas realidades.

El conocimiento nuevo elaborado por los investigadores de las ciencias de la educación es un conocimiento objetivable y fundamentalmente descriptivo del hecho educativo que, en muchos casos, está formalizado o en proceso de formalización en el seno de las diferentes ciencias de la educación.

Es un conocimiento al que los educadores acceden a través de diferentes tipos de formación, sea presencial o virtual. Estos pueden abarcar desde la formación inicial de los diferentes profesionales de lo educativo (pedagogos, educadores, maestros, animadores, profesores, etc.) hasta las diversas modalidades de autoformación o formación continua.



Este conocimiento es objetivable dado que, por ejemplo, es posible acceder a él a través de textos o documentos. Pero puede ser, también, un conocimiento mediado. Es decir, se puede acceder a dicho conocimiento a través de las interpretaciones particulares, o más o menos consensuadas, de los formadores que lo comunican o tratan de enseñarlo. Aquí se halla un elemento de reconfiguración del conocimiento inicialmente elaborado por el investigador de las ciencias de la educación, que puede llevar al formador a introducir o no cambios en el conocimiento original. Cambios que pueden suponer modificaciones, énfasis diferenciados o incluso errores de apreciación, comprensión o interpretación respecto del conocimiento proporcionado por la investigación.

En la figura 2 es posible ver una síntesis de este nivel I del proceso de elaboración del conocimiento pedagógico.

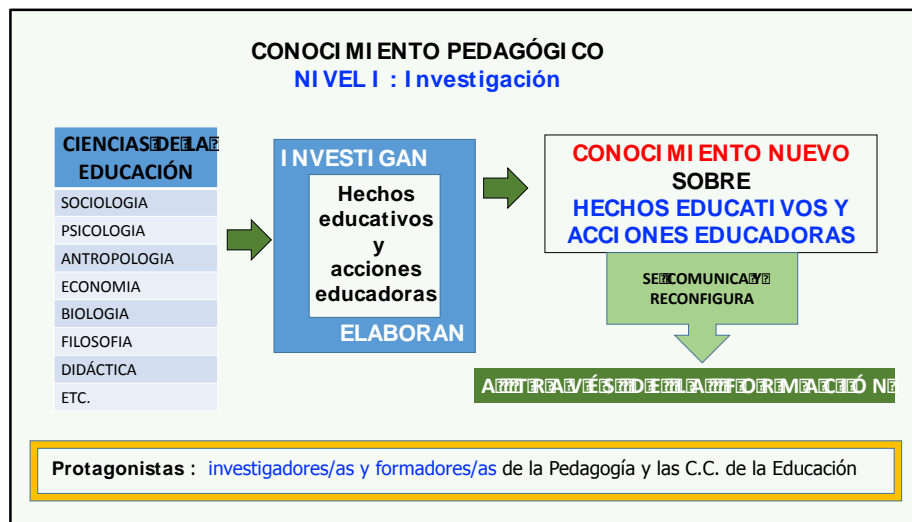


Figura 2: Nivel I de elaboración del conocimiento pedagógico.

(Elaboración propia)

## 2.2. Nivel II de elaboración de conocimiento pedagógico

He llamado “*Nivel de integración*” al nivel dos de construcción de conocimiento pedagógico. Si lo he denominado así es porque no emerge directamente de una única fuente, sea la investigación, la formación, la reflexión o la experiencia. Emerge o se construye a partir de todas ellas a través de una compleja y no siempre transparente operación de inferencia, abstracción, abducción y/o síntesis. Esta operación es realizada por el profesional a partir de (1) los conocimientos de primer nivel proporcionados por la formación a través de las diferentes ciencias de la educación; (2) las propias experiencias, sean personales o profesionales; y (3), por último, la reflexión personal elaborada sobre todas ellas.

Es un conocimiento pedagógico elaborado por los y las profesionales –o voluntarios- de la educación y la pedagogía: pedagogos, educadores sociales, maestros, etc. En la figura número 3 se puede observar de una manera gráfica cómo funciona.

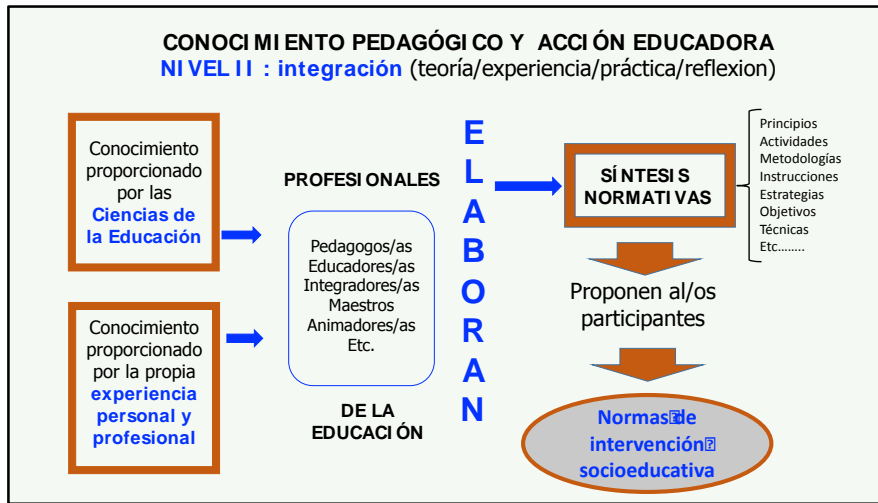


Figura 3: Nivel II de elaboración del conocimiento pedagógico.

(Elaboración propia)

Es un conocimiento integrado y singular, producto de la formación inicial y continua de cada profesional y del cúmulo de experiencias particulares de aprendizaje que ha ido realizando a lo largo de su vida; sea en relación a su propia vida o a las prácticas educativas observadas, desarrolladas o compartidas. El fruto integrado de la reflexión particular y singular, elaborada por cada profesional a partir de los elementos anteriores y sus propios análisis, conocimientos y experiencias<sup>18</sup>, es lo que denominamos *síntesis normativas*. Estas síntesis normativas se concretan en lo que hemos caracterizado como normas pedagógicas, esto es, en los principios, actividades, metodologías, estrategias, técnicas, etc., de acción, que el profesional aplica en la relación educativa, para conseguir que el o los participantes, con los que cotidianamente interactúa, aprendan.

Es un conocimiento vivo, en un proceso continuo de cambio y actualización. Es un conocimiento que evoluciona al mismo tiempo que lo hace el propio profesional. Es un conocimiento que se halla directamente influenciado por las características personales particulares del profesional. Es decir, será tanto más mutable, enriquecido y comunicable cuanto mayor sea la disposición o las capacidades del profesional para experimentar, analizar, compartir y comunicar los nuevos conocimientos pedagógicos experimentados y elaborados a partir de la integración de fuentes de información que ha realizado.

<sup>18</sup> Es cierto que, a menudo, grupos de profesionales comparten experiencias y análisis a partir de sus particulares experiencias educativas, que les llevan elaborar metodologías o propuestas (síntesis) normativas específicas de acción que son seguidas por grupos de profesionales. Sería lo que podríamos denominar "escuelas o epistemologías pedagógicas". Este segundo nivel del conocimiento pedagógico puede ser elaborado individual o grupalmente.



Es un conocimiento de difícil acceso si no es comunicado, de alguna manera y en algún formato, por los profesionales que cotidianamente lo están aplicando, probando y remodelando en esa espiral teórico-práctica que hemos referenciado al principio.

En otro lugar he escrito (Úcar, 2016c), refiriéndome específicamente a la educación social que, cada vez que un profesional no comunica –sea en forma de artículo de revista; de comunicación a congreso; de curso; de intercambios entre profesionales; o un largo etc.- o no comparte las problemáticas y los descubrimientos de su trabajo cotidiano en los diversos programas y proyectos de acción o intervención socioeducativa en los que está participando, está contribuyendo a empobrecer y disminuir el patrimonio de conocimientos y técnicas de la profesión y del propio campo disciplinar, en este caso, el de la Pedagogía Social. Comunicar y/o compartir lo que hacemos es un deber y una responsabilidad no solo de los académicos, sino también de los profesionales. Todos ellos son creadores del conocimiento que nutre y configura las disciplinas pedagógicas.

Desde mi punto de vista este es un nivel de conocimiento pedagógico que es necesario incrementar y mejorar. Es, al menos en el campo concreto de la educación social, un nivel de conocimientos claramente deficitario. Es, sin embargo, un nivel de conocimiento pedagógico que solo puede ser construido con el concurso específico de los profesionales.

Objetivar el nivel II del conocimiento pedagógico, es decir, publicarlo, en algún medio audiovisual o digital, es reconvertirlo de manera inmediata en conocimiento pedagógico de nivel I. Esto supone hacerlo disponible para la formación de futuros nuevos profesionales.

### 2.3. Nivel III de elaboración de conocimiento pedagógico

El nivel tres de conocimiento pedagógico es el que he caracterizado como “*Nivel de la relación socioeducativa*”. Si el Nivel I caracterizaba un tipo de conocimiento diverso, divergente y fragmentado y el nivel II a un tipo de conocimiento pedagógico integrado, el nivel III se refiere a un conocimiento emergente, resultado de interacciones negociadas entre los educadores y los participantes.

La normativa pedagógica, entendida de una manera tradicional, suponía una relación educativa jerárquica en la que el educador, en tanto que técnico responsable, dice lo que hay que hacer y el adecuadamente denominado “*grupo destinatario*” o “*grupo diana*” se limita a cumplir o seguir las instrucciones dadas. Eso tenía que garantizar, según dictaba la didáctica clásica, la consecución de los objetivos de aprendizaje previstos.

Es una evidencia que en el ámbito de la pedagogía social nunca ha sido así y, por eso, esa disciplina nació hace más de siglo y medio como alternativa a la educación escolar formal. El no estar supeditada a un currículum normalizado ni a unos espacios físicos predefinidos facilitó, sin duda, la implementación de otro tipo de relaciones socioeducativas no tan jerárquicas y, con frecuencia, mucho más focalizadas en la



propia relación interpersonal antes que en una serie de aprendizajes concretos a realizar.

Creo que la distinción entre la educación escolar y la educación social va ir siendo cada vez más difusa, no solo por la entrada de los educadores sociales en las escuelas y por la apertura de estas últimas al mundo a través de internet sino, sobre todo y entre muchos otros factores, por la entrada cada vez más decidida de las emociones en las relaciones educativas. Pero, más allá de este futurible, parece adecuado plantear cómo enfoca las relaciones socioeducativas una pedagogía social actualizada para ilustrar este tercer nivel del conocimiento pedagógico.

En la figura 4 es posible observar este planteamiento que nos va a llevar a caracterizar el funcionamiento de la relación socioeducativa.

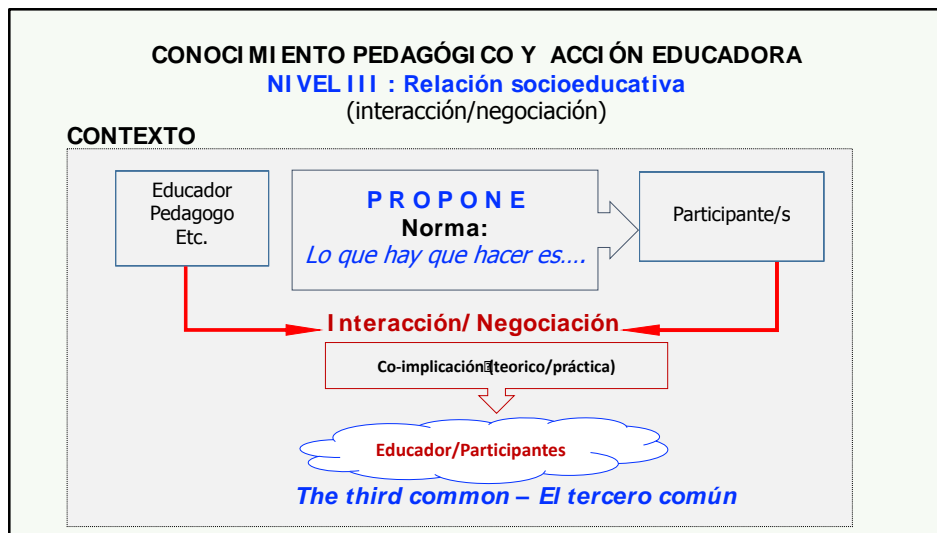


Figura 4: Nivel III de elaboración del conocimiento pedagógico.

(Elaboración propia)

El conocimiento pedagógico integrado que aporta el educador a la relación socioeducativa le lleva a proponer al participante normas específicas de acción que se pueden centrar, como ya hemos señalado, en objetivos, metodologías, técnicas o actividades concretas de aprendizaje a realizar. A diferencia de la pedagogía tradicional y en consonancia con la forma actualizada de la normativa pedagógica que hemos definido, lo que el educador hace es proponer su planteamiento pedagógico al o los participantes. Son estos últimos, en tanto que protagonistas de su vida y de la elección de sus propios aprendizajes, quienes han de aceptar o, en todo caso negociar con el educador, si son esos u otros los que han de vehicular el proceso que desarrolla o inicia la relación socioeducativa.

Claxton (1984) definió de manera clara el funcionamiento del aprendizaje con la metáfora del caballo y la fuente: puedes llevar un caballo a beber de la fuente del



conocimiento, pero finalmente solo va a beber si él quiere; si elige hacerlo en respuesta a motivos que le son propios y particulares. Aunque esto es algo que la educación sabe hace tiempo, sigue actuando de espaldas a esta realidad. La figura del “tercero común” (*the common third*), que hace años planteó la pedagogía social danesa<sup>19</sup>, perfila la manera en que vamos a entender y plantear la relación socioeducativa.

El denominado “tercero común” se refiere a un espacio nuevo, que no es ni del educador ni del participante. Es un espacio creado *ad hoc* por los dos, para desarrollar en términos de igualdad, aunque cada uno con el rol que específicamente le corresponde, una relación socioeducativa que busca cumplir las expectativas de los dos. Se trata de generar actividades que requieran la presencia y el concurso conjunto del pedagogo social y del participante; actividades en las que ambos estén genuinamente interesados e implicados. Un espacio de encuentro en el que los dos son iguales y del que ambos son co-responsables. Una perspectiva en la que uno y otro se constituyen en recursos para el éxito de la relación socioeducativa.

Es indudable que una relación socioeducativa, planteada en estos términos, reformula el conocimiento pedagógico de nivel II que aportaba el educador a la relación, posibilitando la emergencia de un conocimiento pedagógico nuevo, ahora sí, colectivo, que denominamos de nivel III. Es un conocimiento interpersonal generado y derivado de la interacción y negociación entre el agente profesional o voluntario y el sujeto, individual o colectivo, participante en el marco de una relación socioeducativa que se produce en un contexto sociocultural determinado y en un momento temporal concreto.

La diferencia entre el conocimiento pedagógico de nivel II y el de nivel III es que el primero es fruto bien de una integración individual, si es un único profesional el que lo elabora y aplica o colectiva si es el resultado de los análisis y negociación entre diferentes profesionales. El nivel III, por su parte, es el resultado de una negociación funcionalmente asimétrica –educador y participante– en el marco de una situación y un contexto sociocultural determinado que ha influido de manera directa en dicha negociación. Se podría decir, metafóricamente, que la relación socioeducativa es la “caja negra” en la que entra un conocimiento pedagógico nivel II y sale reconvertido en nivel III.

Tanto el educador como el participante pueden ser depositarios del nuevo conocimiento pedagógico elaborado, aunque lo más probable es que quien sea realmente consciente de la reformulación del conocimiento nivel II en nivel III sea el educador. Más aún si lo sistematiza y cosifica en algún tipo de información comunicable.

Lo que ya he comentado en relación a la comunicabilidad y objetivación del conocimiento pedagógico de nivel II aplica también respecto a este nuevo tipo de conocimiento. Que se convierta en conocimiento de nivel I y sea objetivable para la

---

<sup>19</sup> Ver para ampliar, Eichsteller/Holthooff, 2012 y Úcar 2016 d.



formación de educadores va a depender de la disponibilidad y las capacidades del cada educador.

### 3. Conclusiones

En este trabajo se ha caracterizado el conocimiento pedagógico como un tipo de conocimiento, orientado a la práctica educadora, que es de alta complejidad. Eso nos ha llevado a identificar diferentes modos de elaboración y formalización de este conocimiento pedagógico y, asimismo, a identificar quienes son los protagonistas de dichas operaciones. Los investigadores, los formadores, los profesionales y los propios participantes en los hechos educativos tenemos un papel activo en dichos procesos y todos somos, a un tiempo, teóricos y prácticos; creadores y receptores de conocimiento.

Se han caracterizado tres niveles de creación de conocimiento pedagógico. El nivel I, generado por la investigación en las ciencias de la educación y por la manera en que se comunica a través de la formación. El nivel II, que es generado por los propios profesionales a través de una integración singular de conocimientos teóricos, prácticos y experienciales y de su operacionalización en normas o reglas concretas de intervención educativa. Y el nivel III, por último, que emerge de la propia relación socioeducativa como resultado de una negociación, más o menos explícita, entre el educador y el sujeto, individual o colectivo, participante.

Son tres niveles de producción de conocimiento pedagógico que pueden intersectarse y retroalimentarse continuamente, siempre en función de las capacidades y motivaciones de los agentes productores (investigadores, pedagogos, educadores sociales, maestros, sujetos participantes, etc.) para objetivar y compartir dicho conocimiento.

### Bibliografía

Brezinka, W. (2002). Sobre las esperanzas del educador y la imperfección de la pedagogía. *Revista Española de Pedagogía*, LX, 223, pp. 399-414

Claxton, G. (1984). *Vivir y aprender. Psicología del desarrollo y del cambio en la vida cotidiana*. Madrid: Alianza editorial.

Dewey, J. (1997). *Experience and education*. New York: Touchstone.

Dewey, J. (2015). *Las fuentes de la ciencia de la educación*. Lapislatzuli Ed.

Eichsteller, G. & Holthooff, S. (2012). The Art of Being a Social Pedagogue: Developing Cultural Change in Children's Homes in Essex. *International Journal of Social Pedagogy*, 1 (1), 30-46

Elster, J. (1990). *Tuercas y tornillos. Una introducción a los conceptos básicos de las ciencias sociales*. Barcelona: Gedisa.

Hegstrup, S. (2003). Tendencias and trends in social pedagogy in Denmark at the turn of the millennium. En A. Gustavsson, H. Hermansson, y J. Hämäläinen (Eds.),



## Congreso Internacional de Pedagogía Social

### Pedagogía Social y Desarrollo Humano

XXX SEMINARIO INTERUNIVERSITARIO DE PEDAGOGÍA SOCIAL

Sevilla 8, 9 y 10 de Noviembre de 2017

*Perspectives and theory in social pedagogy* (pp. 72-83). Göteborg: Bokförlaget Daidalos A.B.

Nussbaum, M. C. (2007). *Las fronteras de la justicia. Consideraciones sobre la exclusión*. Barcelona: Paidós.

Sunstein, C.R. (2017). *Paternalismo libertario*. Barcelona: Herder.

Swedberg, R. (2016). *El arte de la teoría social*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.

Trilla, J. (2005). "Hacer pedagogía hoy". Pp. 287-311. En J. Ruiz Berrio (Edit.) *Pedagogía y educación ante el siglo XXI*. Madrid: Departamento de teoría e historia de la educación.

Úcar, X. (2013) "Exploring different perspectives of Social Pedagogy: towards a complex and integrated approach". *Education Policy Analysis Archives*, 21 (36). <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/1282> .

Úcar, X. (2016a). *Pedagogías de lo social*. Barcelona: UOC Publishing.

Úcar, X. (2016b). *Pedagogía de la elección*. Barcelona: UOC Publishing.

Úcar, X. (2016c) "Los profesionales de lo socioeducativo como investigadores: la creación de conocimiento". *Educación Social. Revista de intervención socioeducativa*. 62, p. 11-23. <https://ddd.uab.cat/pub/artpub/2016/150796/308220-434671-1-PB.pdf>

Wagensberg, J. (2017). *Teoría de la creatividad. Eclósión, gloria y miseria de las ideas*. Barcelona: Tusquets.



## **EL BANCO DEL TIEMPO COMO HERRAMIENTA DE MEJORA SOCIO-EDUCATIVA EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO**

**LUCÍA ALCÁNTARA RUBIO**

[alcantaraluciaus@gmail.com](mailto:alcantaraluciaus@gmail.com)

Grupo de Investigación GIEPAD.  
Universidad de Sevilla

**ROCÍO VALDERRAMA HERNÁNDEZ**

[rvalderrama@us.es](mailto:rvalderrama@us.es)

Grupo de Investigación GIEPAD.  
Universidad de Sevilla

**DOLORES LIMÓN DOMÍNGUEZ**

[dlimon@us.es](mailto:dlimon@us.es)

Grupo de Investigación GIEPAD.  
Universidad de Sevilla

### **Resumen**

Presentamos una iniciativa socio-educativa desarrollada desde la Universidad de Sevilla en colaboración con profesionales de la Universidad de Córdoba. Social Creativity, se lanza desde GIEPAD (Grupo de Investigación Educación de Personas Adultas y Desarrollo) del Departamento de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social de la Facultad de Educación. Este proyecto, surge ante la gran necesidad de mejorar las relaciones en la comunidad universitaria y propone como objetivo principal la posibilidad de aumentar la creatividad social y el apoyo mutuo y colaborativo de nuestra universidad solventando entre nosotr@s muchas de nuestras necesidades. Se trata de un Banco del Tiempo Universitario, una iniciativa para empoderarnos individual y colectivamente. Los resultados destacan las múltiples y diversas posibilidades de intercambio y apoyo mutuo entre los miembros de la comunidad universitaria.

### **Palabras Clave**

Economía Social, apoyo mutuo, banco de tiempo, colaboración, creatividad social

### **1. Introducción**

Actualmente, la crisis civilizatoria ha impulsado y fortalecido nuevos proyectos, nuevas herramientas de crecimiento y desarrollo comunitario. Se han rescatado modelos y formas de vida y se han transformado y actualizado a nuestros tiempos con el objetivo de buscar alternativas que faciliten y hagan más sostenible el día a día en nuestro planeta, además de promover al mismo tiempo valores como la solidaridad, la cooperación y la mejora de las relaciones sociales (Valor y Papaoikonomou, 2016). Surge así, la necesidad de un cambio social; una *variación* en la hoja de ruta como sociedad.



Comenzamos a cuestionarnos el por qué, el cómo y el para qué de las cosas; y comienzan a *brotar* ápices de esperanza para muchas personas. Emergen ideas y conceptos originales, como el del *Banco del Tiempo*, que intenta cambiar el modo de hacer las cosas. Aprovecha el altísimo potencial que tenemos como sociedad, como individuos, aprovechando cada habilidad, cada competencia, cada aptitud, cada experiencia, para ofrecérselos a otras personas que los necesitan utilizando como unidad de cambio *el tiempo*. En definitiva, un intercambio de tiempo por un servicio, lo que permite a cualquier miembro de la comunidad universitaria (alumnos, profesores y personal de administración y servicios) la posibilidad de consumir u ofertar un servicio. Se trata de una plataforma en el que todos los usuarios podemos intercambiar nuestras habilidades, experiencias, conocimientos, y a la vez podemos solventar nuestras necesidades cotidianas, académicas, profesionales, etc.

La imaginación, creatividad y capacidad organizativa de las personas dan lugar a esta peculiar forma de afrontar problemas individuales y comunitarios. Dar, recibir y compartir el tiempo, ayuda a resolver necesidades de la vida diaria y disfrutar más de nuestro tiempo, a establecer redes y empoderarnos como comunidad, a ampliar nuestros conocimientos y autoestima, a sacar el potencial que tenemos cuando nos juntamos y le damos valor al apoyo mutuo y colaborativo.

El valor añadido de un banco del tiempo es la creación de relaciones sociales y de vínculos afectivos, rompiendo el aislamiento y la soledad de la vida individualizada, creando un nuevo espacio para compartir, acercar a las personas. También desarrolla la corresponsabilidad y la confianza de la comunidad universitaria. Promueve la ayuda mutua entre personas en relación de igualdad, ya que los intercambios se dan entre personas de diferentes profesiones, culturas, generaciones, ideologías, estatus, formaciones, promoviendo de igual manera una gran diversidad. Es decir, genera una relación social comunitaria y con ello se desarrollan las fortalezas y se construyen redes de conocimiento y apoyo colaborativo entre los usuarios, lo que permite el desarrollo de la comunidad universitaria. A su vez revaloriza el uso del tiempo como medio para mejorar la calidad de vida.

En definitiva, es una iniciativa sostenible, fomentadora de la cohesión social y de las relaciones colaborativas, generando sentimientos de permanencia a la comunidad universitaria, capaz de producir cambios significativos a nivel personal y comunitario con la *auto-participación* de todas las personas que la componen.

De modo que lo que aquí presentamos, son los resultados de la primera fase para la puesta en marcha de un banco del tiempo en la Universidad de Sevilla. Para ello se ha llevado a cabo un estudio descriptivo como fase exploratoria, en el que a través de un cuestionario de autodiagnóstico hemos podido conocer las empleabilidad y utilidad con carácter exitoso que proporcionará la puesta en marcha de un banco del tiempo en la US mediante una aplicación web denominada Social Creativity. Los resultados destacan las múltiples y diversas posibilidades de intercambio y apoyo mutuo entre los miembros de la comunidad universitaria.



## 2. Fundamentación

### 2.1 ¿Qué es un Banco del Tiempo?

El banco de tiempo es una actividad en la que a través del intercambio de conocimientos, habilidades y experiencias, ayuda a generar el sentido de comunidad y la confianza mutua entre sus participantes ya que amplía y mejora sus redes sociales. La unidad de medida que se usa es el tiempo. Una hora de tiempo de una persona es igual a la de otra, ya sea un trabajo realizado por un principiante o un experto, ya que el gasto del tiempo es el mismo. La idea de banco del tiempo es asignarle un valor por hora a cada trabajo realizado, sea el trabajo que sea (Gisbert, J. 2010).

Cuando un integrante de la comunidad realiza un servicio, el demandante del servicio realizará una transacción de tiempo a la persona que lo ha realizado y esta podrá en un futuro demandar cualquier otro servicio que necesite a otra persona de forma que favorezca la cooperación entre los participantes. Es decir, el intercambio de servicios entre los integrantes no es necesario que se dé entre las mismas dos personas, no tiene que ser recíproco, sino que al realizar un servicio a cualquier persona de la comunidad obtienes un “crédito” que puede canjearse para que otra persona realice otro servicio que necesites.

Esta idea aumenta su potencial si se incluye en una herramienta web, ya que desde sus inicios siempre se ha realizado un registro de cada una de las transacciones de forma presencial, en la que se intercambiaba en cupones o bonos entre los diferentes miembros de la comunidad para contabilizar el crédito de cada miembro. Con el apoyo de una herramienta web todas las transacciones serán automáticas y quedará un registro de todo lo que un usuario haya podido demandar u ofertar, de esta forma se podrá llevar un control y se evitarán futuros fraudes.

Social Creativity nos permitirá a cualquier miembro de la comunidad universitaria (alumnos, profesores y personal de administración y servicios) la posibilidad de consumir u ofertar un servicio. Es un banco en el que todos los usuarios podremos intercambiar nuestras habilidades, experiencias, conocimientos, y a la vez podremos solventar nuestras necesidades cotidianas, académicas, profesionales, etc. Todos los miembros de la US podrán acceder a esta plataforma con el usuario y contraseña de la universidad.

Además, esta plataforma cuenta con un chat para facilitar el acuerdo entre usuarios. También cuenta con un espacio de comentarios y valoraciones en cada uno de los perfiles de los usuarios, lo que nos permite aumentar la confianza, ya que podemos comprobar cuáles son las valoraciones (de 1 a 5 estrellas) que otros usuarios le han dado, así como comentarios específicos de los servicios que ha prestado.

Destacamos también, la sección denominada “Banco de Ideas”, se trata de un espacio en la plataforma en la que se compartirán propuestas de proyectos e iniciativas, en definitiva ideas, con la intención de hacerla pública a la comunidad universitaria y poder



encontrar apoyo, colaboración, interés por participar... de otros usuarios de la universidad. Esto nos permite generar redes entre facultades y la posibilidad de generar iniciativas y proyectos interdisciplinarios.

### 2.2 Antecedentes de los Bancos de Tiempo

Siguiendo a Sanz, T. (2013), los Bancos del tiempo, tienen su origen en una especie de trueque moderno que se creó en Canadá sobre los años 1970; en esos años hubo un movimiento social de retorno a la tierra con experiencias cooperativas y comunitarias apoyadas por gente joven y sin recursos la mayoría de las veces, creando en 1976 en la ciudad de Vancouver un primer sistema de intercambio sin dinero que se denominó "Community Exchange" (intercambio comunitario). Así fue como fueron expandiéndose desde Canadá a Australia, Nueva Zelanda y Reino Unido, donde crecieron generosamente.

En el caso de Australia, se destaca la experiencia de los LETS (Local Exchange Trading System: Sistema de Intercambio Local de Comercio), en tanto que la entrada del Reino Unido en la Comunidad Económica Europea le supuso la pérdida de su principal mercado exterior, lo que provocó una severa crisis económica y terreno fértil para este tipo de experiencias.

"Los sistemas LETS o de trueque son iniciativas locales no lucrativas que proveen a la comunidad de información de los productos y servicios que sus miembros pueden intercambiarse entre sí, utilizando una moneda propia para las transacciones cuyo valor es consensuado por ellos mismos y cuya denominación es característica, registrando todas las transacciones realizadas entre ellos. Los principios básicos sobre los que se sustenta son la reciprocidad, la confianza y la ayuda mutua" (Sanz, T. 2013, p. 11).

Aquí es donde podríamos situar los Bancos del Tiempo, al ser un desarrollo natural de las redes LETS con un ideario social muy similar. No obstante, como antecedente de los Bancos del Tiempo debemos hacer alusión a la experiencia "Time Dollar", desarrollada en los Estados Unidos e ideada por Edgar Cahn en la década de los 80.

Esta iniciativa parte de una organización social, ya sea una iglesia o una organización comunitaria o asociativa, que actúa como un banco central del barrio. Esta organización va registrando informáticamente el trabajo de todo voluntario del programa; estas personas revierten sus horas trabajadas a cambio de créditos en el "banco" que podrán utilizar cuando lo necesiten. Muy similar a la idea que encabeza nuestra propuesta.

Centrándonos en el continente europeo, el país pionero en el intercambio de tiempo ha sido Italia. En el año 1992 el sindicato de pensionistas de Parma fue el primero en poner en práctica el proyecto de intercambiar tiempo para resolver problemas de la vida cotidiana. En el año 1995 la experiencia se hizo extensible a otras ciudades. En Italia, fueron promovidos inicialmente por colectivos de mujeres en su mayoría.



De nuevo siguiendo a Sanz, T. (2013), de Italia se extendió a España, inicialmente en Cataluña, donde la creación de los primeros Bancos del Tiempo recibió también influencias de Francia. Las llamadas “Redes de intercambio de conocimientos” o “Xarxa d’intercanvis de coneixements”, se basan en el intercambio de conocimientos a partir de la premisa que todo se puede aprender, y por tanto enseñar e intercambiar. Las redes de intercambio de conocimientos ponen en contacto a personas que quieren aprender o adquirir formación con personas que quieran enseñar o comunicar conocimientos, informaciones o destrezas. Por lo tanto, se hace evidente que parte de la filosofía de estos bancos es romper con la idea de la unidireccionalidad de la educación y de su carácter jerarquizado, pues en ellas todos son profesores y alumnos indistintamente: todo el mundo sabe alguna cosa y todo el mundo puede dar a conocer, comunicar aquello que sabe. Es pues una vía alternativa a la enseñanza institucional, un sistema de pedagogía popular, y un medio de conocimiento del barrio y de relación entre sus vecinos, de creación del tejido social. En el caso que nos acontece estaríamos refiriéndonos a la comunidad universitaria y la oportunidad de generar un sistema de intercambio de conocimientos, de habilidades... fomentando el apoyo colaborativo y la creatividad comunitaria.

### 2.3 La relación entre la Pedagogía Social y los Bancos del Tiempo

En la línea de lo que comenta Delgado, M. (2016), la idea de Banco del Tiempo está directamente relacionada con la Pedagogía Social y Comunitaria. Comprobamos que mantienen objetivos comunes:

- Ayudar a los ciudadanos y ciudadanas a encontrar los medios necesarios para encontrar el bienestar en su entorno social.
- Alentar los esfuerzos cooperadores para perseguir objetivos comunes.
- Construir para individuos y grupos canales de acción común (Friedlander, 1987).

Otro de los aspectos en el que el Banco de Tiempo juega un papel muy importante es en la mejora de las relaciones, un fin muy perseguido por la Pedagogía Social. La necesidad de cooperar, de comunicar, de prestar ayuda, hace que se forme una identidad de grupo entre las personas que participan en el proceso, que se refuerce la confianza, se sientan miembros de una comunidad, etc. “*Que una comunidad participe, es reflejo del empoderamiento que ha adquirido como grupo*” (Delgado, M. 2016, p.30). Gracias a la adquisición y generación de nuevos recursos, por sí misma, la comunidad toma conciencia de la idea de que existen más herramientas al margen de las económicas, por tanto no todas las soluciones se encuentran en el dinero. El tiempo hace a las personas más libres.

Como última idea, se debe añadir que iniciativas como los Bancos de Tiempo podrían abrir campos de actuación alternativos para la Pedagogía Social. Fomentar la revalorización del capital social, la fuerza de la comunidad para la resolución de sus propios problemas, la confianza y el apoyo mutuo serían aportaciones muy interesantes para esta disciplina.



### 2.4. Aportaciones de Social Creativity: el banco del tiempo universitario

En la sociedad actual, y más en las grandes ciudades como Sevilla, vamos corriendo de un lugar para otro sin tiempo para realizar muchas de las tareas que necesitaríamos, ya sean académicas, profesionales, de ocio, del cuidado personal, deporte... Las horas de estudio y trabajo nos roban tiempo para completar tareas en nuestros hogares o realizar otras tareas que quisiéramos o necesitaríamos.

Encontramos también por parte de la comunidad universitaria ciertas necesidades formativas que difícilmente se pueden solventar sin la unidad económica, en tanto que las nociones de intercambiar y compartir se difuminan en un contexto donde tod@s somos ajenos a tod@s y encontramos dificultades para hacer nada por otr@ sin pedir dinero a cambio.

En el contexto de la Universidad de Sevilla, miles de personas compartimos diariamente un espacio, a menudo sin llegar a conocernos, sin saber que personas tan cercanas pueden ayudarnos a satisfacer nuestras necesidades e inquietudes, y nosotr@s las suyas.

Cada uno de nosotr@s posee habilidades que podría compartir con el resto de la comunidad y a su vez solicitar otras habilidades que le ayuden a solventar ciertas necesidades. Se trata de aprovechar el potencial que tenemos como comunidad universitaria. Son muchas las situaciones de agobio o estrés durante nuestra estancia en la Universidad, ya sea por falta de tiempo, por requerimientos académicos o simplemente por no tener un medio mediante el cual poder encontrar a personas que nos ayuden. Por ello, confiamos plenamente en la utilidad e importancia de la aplicación web Social Creativity, al facilitar la comunicación y la puesta en contacto entre todos los miembros de la comunidad universitaria y ceder un espacio común en el que encontrar apoyo en cualquier momento que lo necesitemos.

A su vez, encontramos que alumnado de 3º y 4º curso podría ser de mucha utilidad para el alumnado de nuevo ingreso, y éstos últimos a su vez seguro pueden solventar otro tipo de necesidades a los estudiantes más avanzados. De igual modo puede ocurrir entre estudiantes de diferentes facultades, ya que quizás un usuario requiere apoyo de inglés para conseguir el nivel b1 exigido, algo que desde la facultad de filología podría solventarse, y a su vez una persona de filología inglesa que quiera iniciarse dando clases de apoyo de inglés, puede requerir ayuda de una persona pedagoga o de una docente para la elaboración de materiales en inglés. Esto es un ejemplo de las tantas maneras de colaborar y ayudarnos mutuamente como comunidad.

Las personas que forman un banco del tiempo son su principal valor, su principal activo y fuente inagotable de recursos. Todas las personas tienen algo que aportar. Es por ello, que al entrar en un Banco del Tiempo debemos hacer una reflexión sobre cuáles son nuestros valores personales, habilidades, experiencias... y profundizar en lo que necesitamos. Cuando en un Banco del Tiempo se genera actividad entre los usuarios podemos comprobar la inmensa riqueza que tenemos como comunidad. Si logramos



que se desarrolle Social Creativity BdT, podremos disfrutar de grandes beneficios a nivel individual y comunitario.

Algunas de las aportaciones que nos va a proporcionar esta aplicación web son las siguientes:

- El valor añadido de Social Creativity BdT es la creación de relaciones sociales y de vínculos afectivos, rompiendo el aislamiento y la soledad de la vida universitaria, creando un nuevo espacio para compartir, acercar a las personas y favorecer el apoyo mutuo y colaborativo.
- Permite llevar a cabo intercambios multilateralmente recíprocos, con lo cual, no se establece una “obligación” con ninguna persona concreta, sino que el deudor de horas tiene que devolverlas al banco del Tiempo, no al particular que le ha realizado el servicio.
- Social Creativity también desarrolla la corresponsabilidad y la confianza de la comunidad universitaria, ya que demuestra que se pueden establecer relaciones entre personas que no se conocen sin establecer conflictos.
- Revaloriza el uso del tiempo como medio para mejorar la calidad de vida así como contribuir al cambio de la idea de que todo puede comprarse con dinero.
- Promueve la ayuda mutua entre personas en relación de igualdad. En el voluntariado tradicional la persona que ofrece suele estar en mejores condiciones que la persona que recibe. En el Banco del Tiempo las personas que intercambian se encuentran en el mismo nivel y en las mismas condiciones para el intercambio.
- Social Creativity BdT es un proyecto solidario que fomenta la igualdad mediante el tiempo, pero también a través de las personas, ya que los intercambios se dan entre personas de diferentes profesiones, culturas, generaciones, ideologías, estatus, formaciones, promoviendo de igual manera una gran diversidad.
- Es una iniciativa fomentadora de la cohesión social y de las relaciones colaborativas, generando sentimientos de permanencia a la comunidad.
- Genera una relación social comunitaria y con ello se desarrollan las fortalezas y se construyen redes de conocimiento entre los usuarios, lo que permite el desarrollo de la comunidad universitaria.

Por ello, lo que aquí planteamos es un proyecto enfocado a la creación de una red de interrelaciones sociales fuerte y conectada a la realidad social de nuestra comunidad universitaria, capaz de producir cambios significativos a nivel personal y comunitario con la *auto-participación* de todos los agentes que la componen, desde el alumnado, profesorado, personal de administración e incluso familiares de éstos. De este modo, estamos favoreciendo a una mejor comunicación entre estudiantes y profesores, no sólo de una misma facultad, sino que posibilitamos y por tanto mejoramos las relaciones entre facultades.



### 3. Contextualización

La iniciativa que presentamos se desarrolló a comienzos del curso 2016-2017 en el salón de actos de la Facultad de Ciencias de la Educación, enmarcada bajo las Ayudas de Extensión Universitaria de la Universidad de Sevilla. Esta experiencia se llevó a cabo a través de la celebración de la Jornada: *“El uso del Banco del Tiempo como herramienta de mejora socioeducativa”*, a la que asistieron un total de 143 participantes, siendo en su mayoría estudiantes del campus de Ramón y Cajal.

A través de esta Jornada, quisimos hacer llegar a todas las personas pertenecientes a la Universidad de Sevilla, la idea de Banco del tiempo, al considerarlo como una herramienta de empoderamiento social y de desarrollo de la creatividad comunitaria.

En este evento, tuvimos la oportunidad de recibir diferentes ponentes, los cuales son referentes nacionales y locales sobre los Bancos del Tiempo. Ell@s vinieron a contarnos las diferentes iniciativas que se están desarrollando en relación a esta herramienta, lo que nos ayudó a visibilizar sus potencialidades tanto sociales como educativas. Entre ell@s, destacamos las aportaciones de Sergi Alonso, ponente clave en esta Jornada al ser el presidente de ADBdT (Asociación para el Desarrollo de los Bancos del Tiempo), quien nos explicó cómo funciona un Banco del Tiempo, así como sus características, potencialidades y beneficios sociales. A su vez nos contó muchas curiosidades de los diferentes bancos del tiempo a nivel nacional. Ofreció también nuevas oportunidades para crear Bancos del Tiempo de manera fácil y sin coste alguno destinado a cualquier comunidad social (Ayuntamientos, Comunidades Vecinales, Centros Escolares, Universidades...).

También debemos destacar la participación de Lucía del Moral, experta en colaboración, bien-estar y políticas públicas. Sus líneas de trabajo fundamentales son trabajo,

economía social, bien-estar y espacios económicos alternativos o nuevas formas de producción y consumo en un contexto de crisis multidisciplinar, y en particular Bancos de Tiempo y Políticas de Tiempo siempre desde una perspectiva feminista. También destacamos las intervenciones de Isabel Díaz y Victoria Coronado profesionales y dinamizadoras de dos de los Bancos del Tiempo que



mejor están funcionando en Sevilla. Por último, destacar las aportaciones de Dolores Limón quien tiene un largo recorrido en el ámbito de la Pedagogía Social y Acción Comunitaria, entre otros.



# Congreso Internacional de Pedagogía Social

## Pedagogía Social y Desarrollo Humano

XXX SEMINARIO INTERUNIVERSITARIO DE PEDAGOGÍA SOCIAL

Sevilla 8, 9 y 10 de Noviembre de 2017

Otro de los puntos fuertes de esta jornada fue la nueva aportación que nos trajeron Felipe Alcaide, Ingeniero Informático por la UCO (Universidad de Córdoba) y Lucía Alcántara, Pedagoga y Educadora Socioambiental por la US (Universidad de Sevilla), quienes presentaron la nueva aplicación web: Social Creativity BdT. Se trata de una app web, a través de la cual se pretende fomentar el apoyo colaborativo y las relaciones entre toda la comunidad universitaria. Pretendemos favorecer el establecimiento de redes y la generación de intercambios entre las distintas facultades y entre los miembros de una misma facultad.



En la tabla siguiente se muestra la interface diseñada para esta aplicación web:

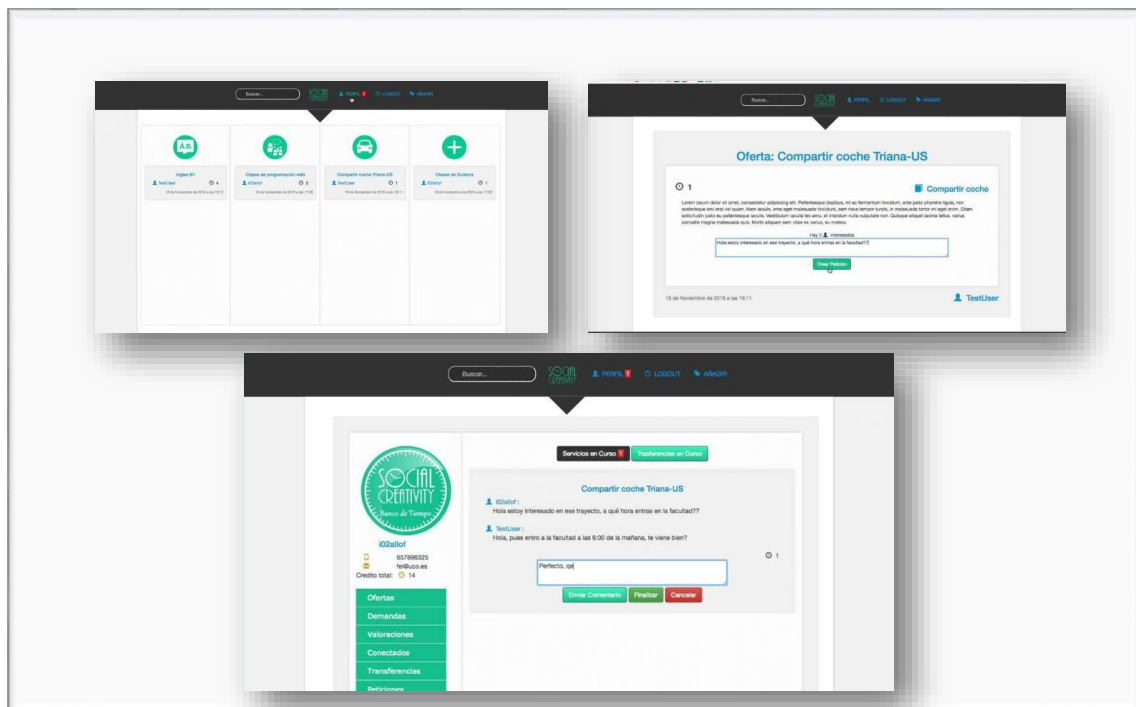


Tabla 1: Diseño de la aplicación Web



Por último, se llevó a cabo un taller experiencial, a través del cual se pretendió analizar las posibilidades de intercambio de servicios entre los asistentes a la jornada.

#### 4. Objetivos

La finalidad de esta iniciativa fue favorecer y potenciar el apoyo mutuo organizado en red de estudiantes, profesores y ciudadanía en general, mediante la creación de lazos de cooperación a través de la App Social Creativity BdT (Banco del Tiempo). Para su logro, se plantearon los siguientes objetivos:

- Dar a conocer los beneficios sociales, ambientales y educativos de los Bancos del Tiempo
- Presentar diferentes experiencias locales y nacionales sobre los Bancos del Tiempo.
- Inaugurar la nueva App web Social Creativity BdT y conocer su funcionamiento.
- Vivenciar los beneficios de un Banco del Tiempo Universitario a través de un taller participativo analizando las posibilidades de intercambio y apoyo mutuo entre los asistentes

No obstante, en la comunicación que aquí presentamos, nos hemos centrado en el último objetivo, en tanto que lo que pretendemos exponer son los resultados del taller experiencial llevado a cabo en la jornada, mediante el cual hemos podido conocer y valorar de qué manera podríamos apoyarnos mutuamente como miembros de una misma comunidad universitaria y comprobar los posibles intercambios que podríamos llevar a cabo nosotros. Para ello, hicimos uso de un cuestionario de autodiagnóstico a través del cual pudimos conocer los diferentes servicios en los que se podían realizar intercambios entre los asistentes.

#### 5. Desarrollo de la experiencia

##### 5.1 Introducción y objetivo del taller

En la sociedad actual, y más en las grandes ciudades como Sevilla, vamos corriendo de un lugar para otro sin tiempo para realizar muchas de las tareas que necesitaríamos, ya sean académicas, profesionales, de ocio, del cuidado personal, deporte... Las horas de estudio y trabajo nos roban tiempo para completar tareas en nuestros hogares o realizar otras tareas que quisiéramos o necesitaríamos. Encontramos también por parte de la comunidad universitaria ciertas necesidades formativas que difícilmente se pueden solventar sin la unidad económica.

Desde que entramos en la Universidad son muchas las ocasiones que se nos presentan momentos de dudas, incertidumbres, agobios... Durante nuestra estancia en ella, también nos encontramos con necesidades tanto académicas como cotidianas, que debido a la escasez de tiempo, falta de recursos o simplemente que no es una de nuestras habilidades, no podemos solventar. Sin embargo, desperdiciamos las posibilidades y el potencial que tenemos como comunidad; como grupo. Ya que, posiblemente, compañer@s de la Universidad sí podrían ayudarte, bien porque



disponen de más tiempo, bien porque tienen los recursos o simplemente porque tienen cierta habilidad en ello.

Es por ello que queremos analizar cuáles son los servicios que podemos ofrecer a otros compañer@s de la US; y cuáles son aquellos servicios y necesidades que otros compañeros podrían solventarnos, con el objetivo de poder valorar de qué manera podríamos apoyarnos mutuamente como miembros de una misma comunidad universitaria y comprobar los posibles intercambios que podríamos llevar a cabo nosotros.

Esto nos ayudará a vivenciar las posibilidades y potencialidades de Social Creativity Bdt.

Indicaciones del desarrollo:

1º Se le entregó a cada asistente el cuestionario diseñado para este taller. En él se presentaba una lista de servicios divididos entre académicos y cotidianos, teniendo la posibilidad de añadir otros servicios no contemplados. Cada asistente, de manera individual debía rellenar el cuestionario, en un tiempo aproximado de 15 minutos.

2º Una vez relleno por cada uno de los asistentes, se formaron grupos de aproximadamente 10 personas. En cada uno de los grupos debía haber un moderador para facilitar el desarrollo.

3º A cada moderador se entregó una ficha grupal en la que se debía poner en común las ofertas y demandas que cada miembro del grupo había seleccionado, anotando en la ficha las posibilidades de generar intercambios entre los miembros de un mismo grupo. En esta ficha se anotaba el nombre del ofertante, el nombre del demandante y el servicio que se intercambiaban. También quedaron registrados en la ficha aquellos servicios que no tuvieron posibilidad de intercambio.

4º Una vez quedaron rellenas las fichas, los moderadores se reunieron cada uno con la ficha de su respectivo grupo, para comprobar la posibilidad de intercambios de aquellos servicios que en el pequeño grupo no pudieron solventarse.

### 6. Resultados y Conclusiones

A continuación presentamos los resultados más significativos. En la gráfica y tabla siguiente, se muestran los servicios que más grado de acoplamiento han resultado mediante el análisis de los cuestionarios.

Servicios	Personas que OFERTAN	Personas que DEMANDAN	OFERTAS (%)	DEMANDAS (%)
Traducir textos en inglés	48	73	40,00 %	60,83 %
Diseñar y elaborar cuestionarios	42	85	35,00 %	70,83 %
Asesoramiento en Becas y Ayudas	37	83	30,83 %	69,17 %
Asesoramiento en trámites administrativos (Instancias, matrículas...)	24	92	20,00 %	76,67 %



# Congreso Internacional de Pedagogía Social

## Pedagogía Social y Desarrollo Humano

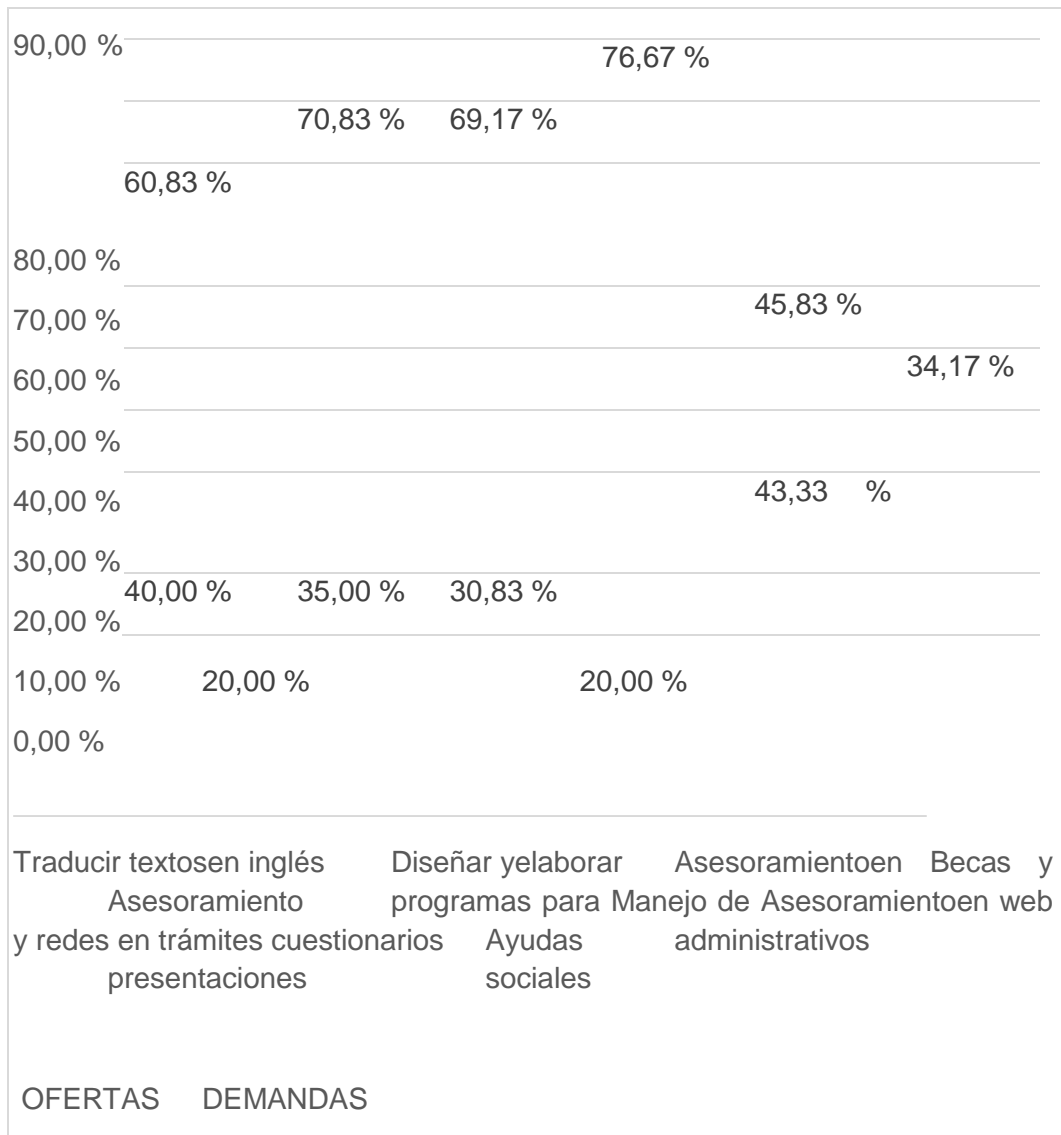
XXX SEMINARIO INTERUNIVERSITARIO DE PEDAGOGÍA SOCIAL

Sevilla 8, 9 y 10 de Noviembre de 2017

Manejo de programas para presentaciones (Power Point, Prezi...)	52	55	43,33 %	45,83 %
Asesoramiento en web y redes sociales (Creación y uso de web, blog, redes...)	24	41	20,00 %	34,17 %

Tabla 2: Posibilidades de intercambios

Como podemos comprobar, los servicios que mantienen más posibilidades de intercambio entre los asistentes son: traducción de textos, diseñar y elaborar cuestionarios, asesoramiento en becas y ayudas, asesoramiento en trámites administrativos, manejo de programas para presentaciones y asesoramiento en web y redes sociales. En la siguiente gráfica, se muestra a través de un diagrama de barras los porcentajes de oferta y demanda de los servicios más seleccionados.



Gráfica 1: Porcentajes del grado de acoplamiento de los servicios



Según se observa en la gráfica, podemos comprobar como el porcentaje de demandas es bastante superior al de ofertas, lo que nos lleva a cuestionar hasta qué punto somos conscientes de las habilidades y potencialidades que poseemos. Esto nos lleva a un nuevo planteamiento, en tanto que estaríamos hablando de un proceso de autoconocimiento. En este sentido, cabe destacar que durante la generación de la dinámica, en el paso de seleccionar aquellas habilidades, conocimientos y potencialidades que poder ofertar de manera individual, los asistentes tuvieron que analizarse, tuvieron que hacer un repaso de sus aptitudes, lo que también tiene mucho que ver con la actitud que mantenía cada uno de ellos. Podríamos hablar incluso de los niveles de autoestima, dimensión que influye directamente en nuestro autoconocimiento, y que se percibía en clara relación con el número de ofertas que cada uno seleccionaba. De hecho, fueron mínimos los nuevos servicios que propusieron de los ya planteados en el cuestionario. Asimismo, también destacamos la generación de satisfacción que se producía entre los participantes al sentir la posibilidad de ayudar al otro, lo que enriqueció el desarrollo de la experiencia.

No obstante, debemos reconocer que la idea de los Bancos del Tiempo continua sin proliferar aun demostrando los numerosos beneficios sociales, ambientales y educativos, al ser una iniciativa que rompe con ideas tremendamente incorporadas en nuestra sociedad capitalista. Sin embargo, persistimos en la idea de continuidad y estamos seguras que un Banco del Tiempo universitario podría generar enormes ventajas a todos los miembros de la comunidad.

Hemos presentado aquí una prueba piloto con un reducido número de participantes de lo cual han surgido numerosas posibilidades de intercambio mediante la unidad de tiempo. Esto nos sugiere la posibilidad de poner en marcha la iniciativa presentada, favoreciendo así las relaciones sociales, apoyándonos mutuamente y en colaboración, empoderándonos como comunidad, aumentando nuestra autoestima, potenciando nuestra creatividad social y todo ello enmarcado dentro de una experiencia totalmente sostenible.

Por último, cabe hacer alusión el enriquecimiento educativo y social que se ha generado a través de esta Jornada, además de la red interprofesional que se ha creado para que la iniciativa mantenga la continuidad que requiere. Consideramos oportuno insistir en la gran aceptación y acogida que tuvo este acto además de los lazos que desde ésta se han creado, siendo un día emotivo para la mayoría de personas que asistimos y participamos. A su vez, también queremos incidir en el apoyo recibido por los representantes institucionales, ya que tuvimos el placer de que el acto pudiera ser presentado por el antiguo Vicedecano de Estudiantes, Cultura y Relaciones Institucionales, y actual Decano *Alfonso García*; y por nuestra Vicerrectora de Servicios Sociales y Comunitarios, *Doña Ana López Jiménez*, quienes demostraron gran interés por la continuidad de este proyecto. Es por ello que queremos hacer especial hincapié en este aspecto, pues consideramos que se trata del primer paso hacia un gran proyecto comprometido educativa y socialmente con nuestra comunidad universitaria, que sin duda mejoraría la realidad de todos los miembros de la Universidad de Sevilla. Por ello,



## Congreso Internacional de Pedagogía Social

### Pedagogía Social y Desarrollo Humano

XXX SEMINARIO INTERUNIVERSITARIO DE PEDAGOGÍA SOCIAL

Sevilla 8, 9 y 10 de Noviembre de 2017

desde la celebración de la Jornada, estamos aunando fuerzas de apoyo para valorar la posibilidad de incluir este proyecto en el SACU, ya que lo interesante no es que se quede únicamente en la Facultad de Educación, sino que pueda ser disfrutado en todas las Facultades que conforman la US.

#### **Bibliografía**

Abramovich, A. L. y Vázquez, G. (2003). La experiencia del trueque en Argentina: otro mercado es posible. Ponencia presentada en el Seminario de Economía Social, organizado por el Instituto de Estudios y formación del CTA. 4 de julio de 2003, Buenos Aires, Argentina.

Delgado, M. (2016) Bancos de tiempo: una alternativa en tiempos crisis (Trabajo de Fin de Grado) Universidad de Jaén, España.

Gisbert, J. (2010). *Vivir Sin Empleo*. Recuperado en enero de 2016, de [www.vivirsinempleo.org](http://www.vivirsinempleo.org)

Sanz, T. (2013) El banco del tiempo: un espacio relacional de intercambio alternativo (Trabajo Fin de Máster) Universidad de Barcelona, España.

Torns Martín, M. T. (2001). *¿Para qué un banco del tiempo?* Barcelona: Icaria Editorial

Valor, C. Y Papaoikonomou E. (2016). *Bancos de Tiempo en España. Una exploración de su estructura, gestión y perfil de usuarios*. Revista Internacional de sociología, Vol. 74, N°1. Pág



## **LOS PROGRAMAS DE TRANSICIÓN A LA VIDA ADULTA Y DE ORIENTACIÓN LABORAL PARA LOS JÓVENES EXTUTELADOS**

**VERÓNICA SEVILLANO-MONJE**  
[vsmonje@gmail.com](mailto:vsmonje@gmail.com)

**MIGUEL-ÁNGEL BALLESTEROS-MOSCOSIO**  
[miguelanba@us.es](mailto:miguelanba@us.es)

Departamento de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social  
Universidad de Sevilla

### **1. Introducción**

En la actualidad, muchos jóvenes que salen de centros de protección al cumplir la mayoría de edad quedan desamparados al no poder volver con sus familias o no ser lo más conveniente que retornen a sus núcleos familiares (Martín, 2015). En ambos casos, estos jóvenes necesitan un periodo de adaptación fuera del centro y de transición a la vida adulta en la que tienen que empezar a resolver sus problemas de manera autónoma. Problemas que no son capaces de abordar exitosamente.

Son muchas las dificultades que los jóvenes extutelados del Sistema de Protección de menores tienen que enfrentar en su proceso de transición debido, entre otras razones, a que este proceso lo viven de forma más acelerada y comprimida que el resto de la población de su misma franja de edad (Stein, 2006).

Por otro lado, se le añaden las desventajas laborales que presentan, condicionadas por los factores educativos y dificultades en sus procesos de adaptación a los contextos sociales, escolares y laborales por lo que tienen un escaso dominio de competencias limitado por factores de riesgo físico, psicosociales y contextuales (Jurado, Olmos y Pérez, 2015). Como consecuencia, los jóvenes procedentes del Sistema de Protección están entre los grupos más excluidos de los jóvenes de la sociedad (Stein, 2006).

Por tanto, aunque la transición a la vida adulta sea larga y compleja, la independencia es la meta que estos jóvenes tienen que conseguir, y las posibilidades de éxito aumentan con apoyos. Los jóvenes tienen que asumir la responsabilidad, poco a poco, mientras son orientados, pues siguen necesitando la asistencia tras el egreso (Osgood, Foster & Courtney, 2010).

El programa objeto de nuestro estudio, Mayoría de Edad +18, busca que los jóvenes extutelados logren la plena integración social y laboral, normalicen sus vidas y vivan de forma totalmente autónoma trabajando con ellos distintas áreas durante su estancia en el programa (área personal, salud e higiene, vivienda/actividades de la vida diaria, familia/recursos y formativa/laboral).

El objetivo principal de nuestra investigación es conocer las percepciones y experiencias de los orientadores y jóvenes extutelados que participan en este programa de transición



a la vida adulta y orientación laboral. En esta comunicación nos centraremos en los resultados más relevantes, es decir, en la opinión y valoración que tienen los orientadores y los jóvenes en cuanto al seguimiento y acompañamiento que se ofrece en el programa, las percepciones y las expectativas sobre el programa y la inserción laboral.

## 2. Metodología

La pregunta de investigación que nos planteamos es si “¿ayuda el programa de Mayoría de Edad +18 a la inserción sociolaboral de los jóvenes procedentes del Sistema de Protección que están en riesgo de exclusión social?”. Para responderla, utilizaremos una metodología mixta, que combina las tradiciones de investigación propias de estudios cuantitativos y cualitativos, de corte evaluativo para conocer las percepciones y experiencias de los orientadores y jóvenes procedentes del Sistema de Protección. Se realiza desde una perspectiva etnográfica y fenomenológica, la primera para describir lo que ocurre y, la segunda, para conocer la interpretación de los procesos vividos por los participantes en dicho programa.

Las técnicas de recogida de datos que emplearemos será el análisis documental, la entrevista y la encuesta cuyos resultados triangularemos para aumentar la fiabilidad de éstos. Los instrumentos de recogida de datos será, respectivamente, una ficha documental; dos cuestionarios escala likert, uno para los/as destinatarios/as de 17 ítems y otro para los/as egresados/as de 24 ítems; una guía semiestructurada de 9 preguntas.

El análisis de los datos cualitativos se realizará mediante el análisis cualitativo y procedimientos de codificación, estableciendo relaciones entre las categorías. Con los datos cuantitativos se realizará un estudio descriptivo de estadísticos descriptivos como porcentajes y distribución de frecuencias.

Los participantes de nuestro estudio son los dos profesionales que implantan el programa, 6 jóvenes destinatarios del programa en la actualidad y 4 jóvenes egresados.

## 3. Resultados

### 3.1. Nuestra población

Para definir las características de los participantes en el estudio atenderemos a las variables de edad, sexo y tiempo en el programa.

En cuanto a la edad, los/as destinatarios/as del programa se encuentran entre los 18 y 19 años de edad (50%) y los/as egresados/as entre los 20 años (50%). Hay un claro predominio de las chicas destinatarias que se corresponde con un 66,67% frente a un 33,33% de los chicos destinatarios. Sin embargo, el porcentaje es el mismo en el grupo de egresados/as (50% para cada sexo).

Respecto a la edad, los destinatarios/as se encuentran entre los 18 y 19 años en la misma proporción (50%). Por el contrario, la edad de los/as egresados/as que predomina son los 20 años (50%).



El tiempo que están en el programa los destinatarios/as son entre los 0 a 6 meses y de 13 a 18 meses (40%). Los egresados/as estuvieron en el programa de 0 a 12 meses y de 13 a 24 meses (50%).

En cuanto a los orientadores, ambos orientadores son profesionales de la educación (pedagoga y maestro) y llevan aproximadamente el mismo tiempo trabajando en el programa (de 8 a 9 años).

### 3.2. El seguimiento y el acompañamiento como valor fundamental

El seguimiento/accompañamiento presenta un porcentaje de frecuencia mayor en las entrevistas a los orientadores por lo que hablaremos de ella en primer lugar.

Los/as destinatarios/as están totalmente de acuerdo (66,7%) que los orientadores le escuchan cuando les expresan sus necesidades y se sienten cómodos hablando con ellos. Los/as egresados/as están totalmente de acuerdo (100%) en las afirmaciones de que los orientadores les escuchaban cuando expresaban sus necesidades y les ayudaban a tomar decisiones que han favorecido su situación personal.

Los orientadores destacan que son muchas las dificultades que encuentran a la hora de realizar el seguimiento y acompañamiento de los jóvenes. Muchas de ellas están relacionadas con los propios jóvenes, por sus intereses, estudiar o trabajar; procedencia; o el desarrollo madurativo y emocional que traen fruto de la realidad que han vivido. En otras ocasiones estas dificultades se refieren al poco tiempo que cuentan para trabajar con los jóvenes, pues cuando pueden profundizar en el ámbito laboral el programa finaliza; la necesidad del apoyo externo de la Administración para canalizar la ayuda que estos jóvenes necesitan; o mantener una empresa colaboradora.

Respecto a la atención que ofrecen explican que esta es individualizada y teniendo en cuenta sus necesidades concretas, es decir, que no todos los/as jóvenes se encuentran en el mismo punto de partida, por lo que la orientación que ofrecen es personalizada. En las memorias hemos podido comprobar que la atención de los orientadores ha ido adaptándose año tras años según las necesidades que iban presentado los chicos y chicas.

Las propuestas de mejora de los orientadores en el seguimiento y acompañamiento van referidas a un mayor apoyo de la administración, el aumento del trabajo psicológico con los jóvenes que sirva de base para trabajar otros aspectos, mayor acondicionamiento de las viviendas, encuentros profesionales para compartir experiencias, aumento de profesionales en el programa, crear una red de empresas colaboradoras e incidir más en los contenidos y orientación laboral.

Los orientadores también explican que los jóvenes demandan mayor acompañamiento y mucha atención para cubrir sus necesidades afectivas, pero ellos valoran que el acompañamiento que se realiza es el justo y necesario para trabajar la autonomía y la independencia.



Para el seguimiento de las expectativas, lo primero que hacen los orientadores es entrevistar a los jóvenes al inicio del programa para conocer sus intenciones, sus metas y lo que esperan de él. Además, los orientadores son realistas cuando trabajan las expectativas de los jóvenes para que estos conozcan su realidad y la acepten, como base para iniciar el trabajo con ellos y ellas.

En las memorias se habla continuamente de la necesidad de destruir falsas expectativas de los jóvenes en el área social y que hay reciclar dichas expectativas para fomentar la formación continua.

### 3.3. La percepción de los participantes

Los/as destinatarios/as están totalmente de acuerdo en un 66,7% en considerarse unos/as privilegiados/as por participar en el programa frente al 100% de los/as egresados/as.

No obstante, el 75% de los/as egresados/as están totalmente de acuerdo en que siguen necesitando ayuda en los distintos aspectos trabajados durante el programa, mientras que solo el 25% está totalmente en desacuerdo con que estén actualmente incorporados al mercado laboral y tengan empleo, que el programa les haya ayudado en su inserción laboral y que les quede mucho por hacer para conseguir un empleo acorde con sus metas y expectativas profesionales. Aunque, por otro lado, el 50% está en desacuerdo con que le quede mucho camino para lograr un empleo en el que se sientan realizados/as.

En cuanto a las percepciones específicas del programa, los orientadores consideran que el programa es totalmente necesario y que el trabajo que se realiza con los jóvenes es muy positivo. El orientador comenta que bajo su punto de vista el programa se conoce poco y esto es un error por parte de los servicios sociales. La orientadora, por su parte, considera que tienen poco tiempo ya que cuentan con ellos para más funciones desde la asociación y le gustaría dedicar más atención a los jóvenes.

Respecto a las percepciones de los/as destinatarios/as, el orientador comenta que los jóvenes se lamentan de una falta de continuidad de la tutela una vez cumplido los dieciocho años. En efecto no entienden cómo al alcanzar la mayoría de edad son devueltos al entorno que provocó la tutela.

En las memorias se refleja que tanto jóvenes como orientadores piensan que el programa es necesario y que tiene que continuar, así como que los jóvenes son conscientes de sus logros y limitaciones y sienten agradecimiento por participar en el programa.

### 3.4. Las expectativas, los primeros pasos en el programa

Los/as destinatarios/as, están totalmente de acuerdo en un 66,7%, tienen altas expectativas de encontrar un empleo, consideran que el programa les va a ayudar a dar respuestas a sus expectativas laborales y que tendrán más posibilidades de encontrar un trabajo al finalizar el programa.



El 75% de los/as egresados/as están totalmente de acuerdo en que el programa les haya ayudado a dar respuesta a sus expectativas y el 25% está totalmente en desacuerdo con que el programa le ayudara a aumentar sus expectativas laborales.

Las expectativas que suelen tener los/as destinatarios/as, según los orientadores, están referidas a encontrar un trabajo, ganar un buen sueldo, independizarse y ser autónomos.

En las memorias, se hace referencia a esto a que los jóvenes tienen falsas expectativas laborales y preocupación por lo externo, así como que las expectativas de las chicas nacionales se acercan más a los recursos externos que al propio programa y que las expectativas de los chicos extranjeros es tener un futuro mejor.

#### 4. Conclusiones y discusión

Con este estudio se deja patente como los programas de transición a la vida adulta son de vital importancia, especialmente para los jóvenes extutelados debido a que esta etapa es cada vez más larga y difícil y que sus efectos negativos aumentan en jóvenes que llevan gran parte de su vida viviendo bajo la tutela del Sistema de Protección de Menores, como refleja Stein (2006).

##### 4.1. Las debilidades del programa. Siempre es bueno saber en qué es necesario mejorar

El programa es visto de manera positiva por los agentes participantes aunque los orientadores hacen hincapié en el escaso apoyo que reciben por parte de la Administración y de las ONGs, como así han dejado reflejado por escrito en las memorias anuales. Esta cuestión da a entender un cierto sentimiento de soledad a la hora de realizar su trabajo.

Los orientadores también resaltan como carencia del programa la temporalización y la limitación de plazas. Sobre esto último, los jóvenes, tanto destinatarios como egresados, se sienten muy privilegiados por participar en él, lo que supone una oportunidad única y resalta el valor que tiene para los que llegan a participar en el programa dado que muchos otros jóvenes no pueden optar a una plaza. Osgood et al. (2010) ya hacían referencia a cómo las políticas públicas presentaban problemas en cuanto al número de plazas ofertadas y que podrían excluir a jóvenes con el perfil adecuado para ser beneficiados por ellos. Esta cuestión puede adoptar una doble respuesta al problema, como hemos recogido en nuestro trabajo. Ser escogido puede ser entendido como un elemento diferenciador y de oportunidad para el participante, lo cual puede entenderse positivamente en términos de motivación para implicarse en las acciones del programa. Sin embargo, el hecho de dejar fuera a potenciales beneficiarios limita el impacto del programa. Posiblemente por una cuestión relacionada meramente con los recursos asignados a su desarrollo.

Los orientadores consideran que los jóvenes están sobreprotegidos en los centros de menores y presentan un alto grado de inmadurez, lo que provoca que demanden más atención y seguimiento del que reciben a priori. Además, presentan carencias



emocionales, que difícilmente pueden cubrirse desde el programa; así como carencias de inserción que, debido a la corta duración de este, cuesta trabajar en profundidad.

#### 4.2. El peso del seguimiento y el acompañamiento en el programa. De la mano hacia la sociedad activa

Los jóvenes, tanto destinatarios como egresados valoran positivamente el seguimiento y el acompañamiento sintiéndose cómodos y escuchados por los profesionales que los atienden. López, Santos, Bravo y Del Valle (2013) ya explicaban la importancia de los educadores como figuras de apoyo y la necesidad de que fuesen percibidos positivamente por los beneficiarios. Pese a esto, los orientadores comentan que aun así los usuarios demandan aún más atención y acompañamiento. Nunca es suficiente la atención, quizás por las carencias afectivas y emocionales que caracterizan a este colectivo (Stein, 2006). No obstante, los orientadores consideran que el seguimiento que realizan es el justo con el objeto de facilitar el desarrollo de su autonomía e independencia.

Los egresados, por su parte, no consideran que el programa les haya ayudado a acortar su periodo de desempleo, aunque piensan que los orientadores les han ayudado a tomar decisiones que han favorecido su situación laboral. Esto puede deberse a motivos externos al programa, como se refleja en las memorias, por la crisis económica y la falta de ofertas de empleo, pudiendo restar impacto por la posibilidad de pérdida de motivación e implicación. En cualquier caso, como nos recuerdan López et al. (2013) y Martín (2015), los jóvenes procedentes del Sistema de Protección presentan más dificultades para encontrar un empleo.

Los orientadores también comentan las dificultades que encuentran en el seguimiento y acompañamiento, ya sea por las carencias que a priori traen los jóvenes, como al poco tiempo con el que cuentan o la falta de apoyo por parte de la Administración. No obstante, la atención hacia los destinatarios es individualizada, personalizada y dinámica, por lo que se adapta a los tiempos y a los jóvenes. Según Martínez (2010), esta es la forma que deben atender en los programas de orientación profesional a los jóvenes para se conozcan a sí mismos y al entorno, y sean capaces de tomar decisiones sobre su futuro profesional.

Los orientadores proponen también para mejorar el seguimiento que aumente el apoyo de la Administración, aspecto considerado deficitario. Es necesario recoger de forma sistemática el seguimiento de los jóvenes que acaban el programa; trabajar el estado psicológico de los chicos y chicas; incidir en los contenidos y la orientación laboral; así como contar con una red de empresas colaboradoras y propiciar encuentros de profesionales, que canalicen y faciliten la inserción laboral de estos jóvenes, minimizando así la pérdida motivacional que suponía la demora en la inserción en el mundo del trabajo.



### 4.3. Las percepciones y las expectativas sobre el programa y el empleo. Aportando una visión positiva de su papel en la sociedad

Tanto de los orientadores como los destinatarios y egresados piensan que el programa es totalmente necesario y que el trabajo que desarrollan en él es muy positivo, aunque se conoce poco tanto el programa como la labor que realiza. La falta de difusión conlleva el desconocimiento de potenciales usuarios, así como de los beneficios sociales que reporta, y que quizás propiciaría una mayor inversión en este tipo de iniciativas o servicios sociales.

Incluso, como señalan los orientadores, los jóvenes no entienden la falta de continuidad tras los dieciocho años, por lo que entendemos que existe una demanda real por parte de los beneficiarios de iniciativas de este tipo, alternativas a la vuelta a un contexto de partida hostil.

Las expectativas laborales de los jóvenes destinatarios son altas a la hora de encontrar un empleo y consideran que el programa les ayudará en esto. Los jóvenes egresados piensan que el programa sí les ha ayudado a responder y a aumentar sus expectativas laborales y cuentan ahora con la formación para conseguir un empleo.

Por otra parte, la mayoría de los jóvenes egresados consideran que están insertados en la sociedad. La mitad de ellos tiene empleo y consideran que el programa les ha ayudado en su inserción. Sin embargo, siguen necesitando la ayuda de los orientadores, no en cuestiones laborales puesto que esa meta ya ha sido conseguida. Hablamos ahora de apoyo emocional, psicológico, afectivo, etc. Respecto a esto Osgood et al. (2010) explicaba que la independencia es la meta de estos jóvenes y que sus posibilidades de éxito aumentan gracias a los apoyos que reciben, que tienen que ir responsabilizándose poco a poco con la ayuda de los orientadores.

### 4.4. Consideraciones finales. Mayoría de Edad +18 una respuesta eficaz pero insuficiente

El programa, en cuanto a seguimiento y acompañamiento, como hemos podido comprobar, responde a las tres necesidades de la orientación para la vida adulta que analiza Álvarez (1995): necesidad personal o vocacional, educativa y social.

Con todo esto, consideramos que la pregunta que nos planteábamos al principio de la investigación de si el programa de Mayoría de Edad +18 ayudaba a la inserción sociolaboral de los jóvenes procedentes del Sistema de Protección, que están en riesgo de exclusión social, queda respondida suficientemente de manera afirmativa, pues, como se ha comentado, tanto los jóvenes como los orientadores piensan que el programa les ayuda en la inserción laboral, y es muy útil para dar continuidad a los años de tutela, siendo el programa el último recurso para trabajar la autonomía y la independencia, además de elementos emocionales, socio afectivos, etc. Además, son muchos los estudios que han demostrado la eficacia de los programas de transición



para los jóvenes extutelados (Hadley, Mbwana & Hair, 2010; Goyette, 2010; López, 2014).

Finalmente, de forma general, consideramos como mejoras que:

- La Administración correspondiente ha de implicarse tanto con los jóvenes que tutela como con los orientadores y educadores responsables, para que reciban todos los apoyos necesarios.
- Las ONGs tengan un papel más importante y protagonista en el desarrollo de programas de transición a la vida adulta de los jóvenes extutelados. Esto supone mayor asesoramiento, acceso a recursos, etc.
- Se realicen campañas de concienciación y sensibilización social para que la realidad de los jóvenes extutelados sea conocida y valorada.
- Las leyes de presupuestos doten de una mayor partida presupuestaria a los programas de transición a la vida adulta para jóvenes extutelados, así como que la Administración tenga en cuenta las necesidades de estos programas a la hora de establecer las subvenciones y dar continuidad a aquellos que llegan a la mayoría de edad y que supuestamente salen de la tutela de las Administraciones.
- Otra propuesta de mejora al programa de Mayoría de Edad +18 es la creación de un registro de seguimiento que se le hace a los jóvenes que salen del programa para que quede constancia de cómo y con qué frecuencia reciben ayuda, que se conciencie aún más desde los Centros de Menores de la importancia del programa de transición para evitar las numerosas bajas que se producen, y que la Administración organice y establezca formalmente con una frecuencia semestral reuniones entre los profesionales dedicados a los programas de transición. Asimismo, desarrollar programas de atención a las familias en riesgo de exclusión que son el origen de las situaciones que llevan a estos jóvenes a ser tutelados.

### Referencias

Álvarez, M. (1995). La orientación profesional para la transición a la vida activa. En M. Álvarez, *Orientación profesional* (pp. 395-423). Barcelona: Cedecs.

Goyette, M. (2010). El tránsito a la vida adulta de los jóvenes atendidos desde los servicios sociales. *Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social*(17), 43-56.

Hadley, A., Mbwana, K., & Hair, E. (2010). What works for older youth during the transition to adulthood: Lessons from experimental evaluations of programs and interventions. *Child Trends*, 1-15.

Jurado, P., Olmos, P., & Pérez, A. (2015). Los jóvenes en situación de vulnerabilidad y los programas formativos de transición al mundo del trabajo. *Educar*, 51(1), 211-224.



## Congreso Internacional de Pedagogía Social

### Pedagogía Social y Desarrollo Humano

XXX SEMINARIO INTERUNIVERSITARIO DE PEDAGOGÍA SOCIAL

Sevilla 8, 9 y 10 de Noviembre de 2017

López, M., Santos, I., Bravo, A., y Del Valle, J. F. (2013). El proceso de transición a la vida adulta de jóvenes acogidos en el sistema de protección infantil. *Anales de psicología*, 29(1), 187-196.

López, V. (2014). Factores que favorecen la inclusión social de los jóvenes procedentes del sistema de protección, beneficiarios del servicio de transición a la vida adulta de la Fundación ADSIS. *Humanismo y trabajo social*, 14, 349-357.

Martín, E. (2015). Niños, niñas y adolescentes en acogimiento residencial. Un análisis en función del género. *Revista Qurrriculum*(28), 88-102.

Martínez, M. P. (2010). Orientación profesional para la transición. En B. Echeverría, (Coord.) S. Isus, M. P. Martínez, y L. Sarasola, *Orientación profesional* (pp. 223-299). Barcelona: UOC.

Osgood, D. W., Foster, E. M., & Courtney, M. E. (2010). Vulnerable populations and the transition to adulthood. *The future of children*, 20(1), 209-229.

Stein, M. (2006). Young people aging out of care: The poverty of theory. *Children and Youth Services Review*, 28(4), 422-434.  
<http://dx.doi.org/10.1016/j.childyouth.2005.05.005>



## **LA EDUCACIÓN PARA LA SALUD COMO ELEMENTO CLAVE EN EL DESARROLLO HUMANO**

**PERE SOLER MASÓ**

Universitat de Girona

[pere.soler@udg.edu](mailto:pere.soler@udg.edu)

**ANNA PLANAS LLADÓ**

Universitat de Girona

[anna.planas@udg.edu](mailto:anna.planas@udg.edu)

**BERNAT-CARLES SERDA FERRER**

Universitat de Girona

[bernat.serda@udg.edu](mailto:bernat.serda@udg.edu)

**M. ROSA SITJES FIGUERAS**

Universitat de Girona

[u1921362@campus.udg.edu](mailto:u1921362@campus.udg.edu)

**IRENE MATES MARIN**

Universitat de Girona

[irene.mates@udg.edu](mailto:irene.mates@udg.edu)

### **Palabras clave**

Salud, promoción de la salud, institutos de educación secundaria, jóvenes, educación

### **1. Introducción**

Esta comunicación presenta los resultados de un estudio que tiene como objetivo *profundizar en el papel de los institutos de secundaria como espacios de promoción de la salud juvenil*. El estudio parte del modelo sobre los determinantes sociales de la salud ampliamente utilizado por la OMS (Organización Mundial de la Salud) denominado Modelo Socioeconómico de Salud fundamentado en la aportación de Whitehead y Dahlgren (2006). Según este modelo son básicamente los factores sociales y económicos (condiciones de vida y de trabajo) que viven las personas lo que condiciona su estado de salud. La promoción de la salud en estos centros educativos debería incidir de algún modo en estas condiciones de vida y de trabajo. La investigación se promueve des del *Grup de Recerca en Polítiques, Programes i Serveis Educatius i Socioculturals (GRES)* de l'*Institut de Recerca Educativa de la Universitat de Girona*,<sup>20</sup> y está conformada por un equipo de investigadores de dicha universidad y por 8 técnicos de juventud y de salud de diferentes municipios e instituciones catalanas.

---

<sup>20</sup> La investigación se realiza en el marco del proyecto ProspecTsaso EFA019/15, dentro del Programa Interreg V-A España-Francia-Andorra (POCTEFA 2014-2020) y cuenta con la colaboración de personal técnico de diferentes áreas de salud y juventud: N. Adarnius, R. Borràs, A. Loste, P. Tarrés, M. Pena, J. Ramisa, M. Salvadó y N. Turon.



### 2. La promoción de la salud en las escuelas e institutos

En 2016, en Shanghai, dirigentes de gobiernos y organizaciones de las Naciones Unidas, alcaldes y expertos en salud de todo el mundo sellaron dos compromisos históricos para promover la salud pública y erradicar la pobreza: la Declaración de Shanghai sobre la Promoción de la Salud (por la que se establecen compromisos para adoptar políticas efectivas para promocionar la salud, fortaleciendo los vínculos entre la salud y el bienestar y la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible), y el Consenso de Alcaldes sobre Ciudades Saludables de Shanghai (compromiso para promover la salud mediante la mejora de la gestión de los entornos urbanos). Este evento en Shanghai marca el 30º aniversario de la primera conferencia mundial, celebrada en Canadá, de la que surgió la histórica Carta de Ottawa para el Fomento de la Salud, y en la que se constataba la necesidad de fomentar el compromiso político, la acción y las inversiones para abordar la salud y la equidad. Esta Carta llamó la atención sobre los efectos de los entornos en la salud y la promoción de la salud, y sobre la importancia del desarrollo de habilidades personales. Este último aspecto destacó la importancia del enfoque de entornos o ambientes en la promoción de la salud, y sirvió de base para que durante la década de los noventa la OMS, en colaboración con la Comisión Europea y el Consejo de Europa, liderara el desarrollo de la iniciativa de escuelas promotoras de la salud.

En 1995 la OMS estableció una serie de directrices sobre las cuales debían trabajar las instituciones educativas que quisieran convertirse en escuelas promotoras de la salud. Las directrices cubrían seis áreas: 1) políticas escolares sobre salud; 2) el entorno físico de la escuela; 3) el entorno social de la escuela; 4) las relaciones entre la escuela y la comunidad; 5) el desarrollo de habilidades personales para una vida saludable y; 6) los servicios escolares de salud. Esta voluntad dio lugar a la International School Health Network (ISHN). La ISHN es una red informal de profesionales, investigadores y funcionarios gubernamentales.

En el contexto europeo esta voluntad se materializó con la creación de The European Network of Health Promoting Schools (ENHPS) (Whitman, 2005). Actualmente esta red cuenta con más de cincuenta países y cerca de 40.000 centros educativos de Europa y pasa a denominarse Schools for Health in Europe (SHE). Según el Manual Escolar de SHE una escuela promotora de salud es aquella que

“... desarrolla un modelo que abarca a toda la escuela (*whole-school approach*). Es mucho más que una escuela que hace actividades de promoción de la salud. Una escuela promotora de salud aborda la salud y el bienestar de una manera sistemática e integrada y presenta un plan explícito y normativas. Además, debe estar orientada a la acción y a la participación de toda la comunidad, incluyendo los estudiantes, el personal docente y no docente así como los padres, tienen un papel activo en la toma de decisiones y en las actividades. Asimismo, está orientada a las competencias, las cuales se relacionan con el desarrollo de conocimientos, habilidades, y el compromiso de todos los miembros de la



comunidad educativa para promover la salud y el bienestar.” (Safarjan, Buijs y de Ruiter, 2013, p. 9).

A lo largo de los últimos veinte años han ido evolucionando una serie de estrategias y programas, con nombres tan diversos como Escuelas Promotoras de Salud, Salud Escolar Integral, Escuelas para los Niños y la iniciativa Focusing Resources on Effective School Health (FRESH). Sin embargo, el hilo conductor de todas estas estrategias es el enfoque integral de la escuela y el reconocimiento de que todos los aspectos de la vida de la comunidad escolar son potencialmente importantes para la promoción de la salud (Young, 2005; Clift y Jensen, 2005; Leger, 2005; Leger, Young, Blanchard y Perry, 2010). En estos planteamientos ha quedado claro que es necesario ofrecer algo más que simples clases, campañas o acciones puntuales de educación para la salud en el programa de estudios si deseamos que las escuelas desarrollen todo su potencial como promotoras de la salud entre nuestros niños y jóvenes y, de alguna manera contribuyan al desarrollo humano. Queda claro, también, tal como plantea Tones (2005), que la promoción de la salud es el resultado de la interacción entre políticas públicas saludables y la educación para la salud. Cualquier acción en el marco de la educación por la salud debe considerar las dos estrategias de forma conjunta y coordinada. Con una actuación individual y aislada no se conseguirá ningún efecto significativo. Se requiere una buena interacción entre las políticas y la educación. La escuela tiene pues un papel esencial e imprescindible, pero requiere de otros agentes educativos y de políticas públicas saludables.

En el caso concreto de España, la producción científica sobre determinantes sociales y desigualdades en salud ha aumentado aunque con limitaciones (Borrell y Malmusi, 2010) y tal como afirma la Unión Internacional de Promoción de la Salud y Educación para la Salud (UIPES, 2009), los programas integrados, holísticos y programados a largo plazo de forma continuada tienen más probabilidades de lograr buenos resultados académicos y mejorar la salud que aquellos basados en la transmisión de información que se lleva a cabo en las aulas.

El informe dirigido por Salvador (2008) sobre la promoción y educación para la salud en la escuela en España ya mencionaba como obstáculos principales en la promoción de la salud en la escuela los factores relacionados con la falta de formación y recursos. Añadía, entre otros, también: el hecho que la promoción y educación para la salud no es una prioridad en las políticas educativas, la necesidad de actuaciones desde el voluntariado, la percepción que los temas de salud corresponden al personal sanitario, la dificultades de coordinación entre Educación y Sanidad, la saturación de ofertas formativas de tipo transversal que compiten con la promoción y educación para la salud y, la escasa implicación familiar. Buena parte de estos obstáculos coinciden con las conclusiones que obtienen Vega, Aramendi, Buján y Garín (2014), a partir de una investigación llevada a cabo en 24 institutos de ESO en el País Vasco.



### 3. Metodología

Esta comunicación presenta los resultados de un estudio que tiene como objetivo *profundizar en el papel de los institutos de secundaria como espacios de promoción de la salud juvenil*. El estudio contempla tres fases: una primera fase diagnóstica sobre la percepción de la salud de los jóvenes y la promoción de la salud en los centros educativos de secundaria, una segunda fase de elaboración de indicadores para analizar la promoción de la salud en los centros de secundaria y finalmente una tercera de aplicación de los indicadores de salud en diferentes institutos de secundaria. En esta comunicación se presenta el proceso y los resultados obtenidos durante la fase diagnóstica.

Se realiza un trabajo de campo directo en institutos de diferentes municipios que se constituyen como casos de estudio en los que se realiza un trabajo inicial de discusión sobre los jóvenes, la salud y el instituto como centro educativo, también para la salud. La finalidad de los grupos de discusión es identificar y conocer la percepción que tienen estudiantes, familias, y profesorado sobre el concepto de salud y sus determinantes en el centro de educación secundaria. Para ello se parte de los siguientes objetivos:

1. Identificar y describir los factores que determinan el concepto de salud.
2. Determinar el estado de salud de los estudiantes del centro.
3. Determinar las necesidades percibidas para mejorar la salud en el instituto y considerar los recursos existentes y los necesarios para intervenir en el marco de la salud en el instituto de forma eficaz.
4. Describir la formación de profesores y estudiantes en el concepto de salud.
5. Determinar las acciones de salud que se desarrollan en el marco escolar.

Se realiza, por tanto, un estudio cualitativo siguiendo los principios metodológicos de la Grounded Theory. Esta propuesta metodológica permite estudiar el concepto de salud de los agentes implicados en la salud de los institutos. La muestra se ha construido a partir de un muestreo intensivo para representatividad teórica. La muestra elegida es de 134 personas distribuidas en 5 casos ejemplares (5 centros educativos) que se concretan a partir de 3 grupos de discusión en cada uno de los centros: grupo de discusión con jóvenes, grupo de discusión con familias y grupo de discusión con profesorado. La distribución final de la muestra se presenta en la tabla 1.

Tabla 1. Distribución final de la muestra por casos y colectivos

	Alumnos (1)	Profesores (2)	Familia (3)	Total
Caso A	21	6	0	27
Caso B	18	5	3	26
Caso C	5	6	4	15
Caso D	20	7	4	31
Caso E	25	6	4	35
Total	89	30	15	134



La información se ha generado a partir de grupos de discusión con entrevista semiestructurada y con una duración de unos 45 minutos. Los grupos se registran en audio, con el consentimiento informado previo de los participantes, y son posteriormente transcritos para su análisis. La conducción de los grupos de discusión la realizan los técnicos de juventud del territorio. La realización de los grupos de discusión, su transcripción y posterior análisis tiene una temporalidad de 5 meses (marzo-julio de 2017). Cada grupo se ha codificado según caso (A, B, C, D y E), y colectivo (1, 2, y 3).

El procedimiento analítico de la información corresponde a la generación de categorías conceptuales aplicando el Método de Comparaciones Constantes (MCC). En el proceso participan 5 investigadores, con la realización de 4 sesiones de trabajo donde se diseña la codificación y categorización, se redefinen categorías de análisis y se analizan los resultados. Se establecen 5 categorías de análisis y 11 subcategorías. Además se desarrolla la triangulación entre informantes y analistas para incrementar el rigor de los resultados.

#### 4. Resultados

Se presentan los resultados siguiendo cada uno de los objetivos que han delimitado la investigación.

##### 4.1. Los factores que determinan el concepto de salud

En los relatos de los tres colectivos se identifica un concepto de salud multidimensional que incluye elementos físicos, psicosociales y emocionales. Tanto el colectivo de profesores como el de la familia inciden en la importancia del equilibrio entre los elementos mencionados. Estos dos colectivos también vinculan la salud con los hábitos saludables.

Aunque el concepto de salud que explicitan los tres colectivos tiene una dimensión multidimensional, cuando se analizan las acciones que se desprenden del concepto, todos los colectivos se centran principalmente en elementos físicos, entre los cuales destacan: hacer ejercicio, dormir bien y tener buenos hábitos alimentarios. Aspectos que se repiten cuando se les pregunta por la salud de los jóvenes en Cataluña.

##### 4.2. El estado de salud de los estudiantes

###### a) *La salud de los jóvenes en el instituto*

La mayor parte del relato desarrollado en los grupos de discusión se ha centrado en los déficits o problemáticas que se asocian a la salud en los respectivos centros. Se reconoce que existen situaciones muy desiguales y casos concretos que llegan a extremos preocupantes. De este modo algunas expresiones intentan generalizar: *“La gente no se cuida mucho, pero estamos en un punto medio”* (E1). Los profesores añaden que cada vez la situación está más desequilibrada y que antes había alguna excepción y ahora pronto las excepciones serán la norma.



Los déficits o problemas de salud que coinciden en los relatos de los tres colectivos son: las adicciones (al tabaco, al alcohol, al móvil y las redes sociales), la ansiedad y el estrés, los malos hábitos de alimentación y la falta de descanso. Los profesores añaden el consumo de otras drogas, los trastornos mentales y de alimentación, los malos hábitos de higiene, la falta de autoestima y la dificultad para asumir retos, la presión del grupo, los problemas conductuales y emocionales y, la falta de alimentación. La familia añade la falta de relación auténtica entre estudiantes y el aislamiento en el que se sumergen algunos jóvenes en esta edad.

Más allá de las conductas adictivas mencionadas y los malos hábitos de alimentación o higiene citados, hay una coincidencia en la afectación en el estado de salud de los jóvenes provocada por el estrés, el cansancio y el nivel de exigencia (y auto exigencia) al que son sometidos muchos de estos adolescentes:

*“La ansiedad creo que no es buena para la salud, hay gente que la lleva mejor, hay gente que no puede con ella. Cada curso que pasa va en aumento... (...) O sea, es un machaque que es constante, que todo el día es presión, presión y presión”. (B11)*

### b) Quién y cómo se detectan los problemas de salud

No hay en este caso una valoración coincidente entre los tres colectivos. Los estudiantes comentan que depende de los casos particulares. Los profesores coinciden en un proceso de tratamiento de estos problemas. El profesor detecta la problemática, lo comenta con el tutor y este valora la situación. Si requiere ayuda busca el equipo de atención psicopedagógica y si hace falta, se contacta con otros profesionales externos, siempre de acuerdo con la familia. Hay alguna opinión que constata que *“La sensación es que llegamos tarde. La situación se está detectando en edades muy tempranas” (A2)*. Informan también que hay casos que no se pueden tratar pero sí acompañar en el proceso. *“Los profesores llegamos donde llegamos y una vez allí, ya no podemos hacer más” (C2)*.

La familia conoce poco la dinámica real del centro ante estas situaciones pero coinciden en que los problemas de salud se deben detectar *“hablando mucho, padres, escuela, AMPA, departamento de educación, ayuntamiento, servicios sociales, etc.” (E3)*.

### c) Influencia del entorno

La influencia del entorno es también percibida con matices importantes entre los tres colectivos analizados. Todos coinciden que el elemento principal del entorno escolar es la familia y que si esta se encuentra en sintonía con la dinámica del instituto es mucho más probable que todo vaya bien. Hay cierta coincidencia por parte de los alumnos en la presión que los padres generan a los estudiantes y que en algunas ocasiones es totalmente contraproducente. *“Les preocupa más la opinión de los padres que sus propios exámenes y sus propios problemas” (B11)*.



Los profesores manifiestan que la familia es importantísima pero que algunas de ellas están totalmente superadas. En ocasiones queda claro que no hay correspondencia entre la educación recibida en la familia y en el instituto y cuando esto ocurre se dice que pesa más la educación de la familia.

#### 4.3. Necesidades percibidas, recursos existentes y necesarios

Entre las necesidades para mejorar la salud en el instituto, el alumnado apunta la de la gestión del estrés y de los exámenes, así como la mejora del mobiliario de las aulas, especialmente de las sillas. También se comenta la importancia de favorecer el acceso a los baños y que estos se encuentren limpios y con los servicios dispuestos –jabón, papel higiénico...-.

El profesorado insiste fundamentalmente en tener más contacto directo con las familias. También en la necesidad de más recursos y personal especializado, puesto que los problemas de salud que resultan desconocidos y complejos al docente, prefieren derivarlos y que sean atendidos por especialistas y profesionales expertos a partir de las unidades de apoyo y educación especial para conseguir una atención dirigida y eficaz. *“Se necesita más ayuda para todos, desde el Ayuntamiento, tener más personas a los institutos que puedan trabajar...” (A2)*

Otra necesidad abarca el replanteamiento de las asignaturas y el currículo educativo, así como las acciones que deben realizar los centros: *“Yo creo que hay unos, a ver, nosotros hacemos muchas cosas y entonces no nos salimos. Quizá sería interesante plantearse bien lo que tenemos que hacer” (B2)*. También se recoge la necesidad de aumentar la formación continua en materia de salud que se realiza para el personal educativo y el alumnado.

Las necesidades recogidas por parte de las familias hacen referencia, en primer lugar, a aspectos relacionados con la higiene personal y las condiciones del instituto para ello, especialmente, se habla del acceso a las duchas.

Por parte de los tres colectivos se incide en la necesidad de incrementar ejercicios de relajación y *“desconexión”* entre las diferentes asignaturas. Verbalizan la necesidad de manejar el estrés y la competitividad de las dinámicas de los institutos: *“de no educar desde la angustia, de no educar de aquella forma de ser el mejor, el mejor, el mejor” (B3)*.

Los relatos de los tres colectivos coinciden en la necesidad de mejorar el servicio de bar o cafetería y que éste sea coherente con una alimentación saludable.

#### 4.4. La formación de profesores y estudiantes en salud

##### a) Formación salud alumnado

Por lo que respecta a la formación del alumnado entorno el concepto de salud, los tres colectivos argumentan que en los centros educativos de secundaria se realizan actividades relacionadas para promocionar la salud, pero que estas no son efectivas.



Por ejemplo, los alumnos exponen: *“Las charlas que hacen tampoco son muy... No te enseñan nada”* (C1). Los profesores destacan que los alumnos disponen de los conocimientos necesarios en materia de salud, pero que no los integran en sus vidas *“la información la tienen, de hábitos de todo tipo, saludables, de meditación, de todo...”* (B2). Por lo que se refiere a las familias, estas ponen de relieve que los alumnos tienen un gran dominio de las redes sociales de Internet, con el consecuente acceso a la información o incluso sobreinformación. Añaden también que el conocimiento teórico no se observa en la conducta saludable de los jóvenes en la vida cotidiana.

La educación sexual sigue siendo un tema tabú entre el colectivo de familiares, profesores y estudiantes. Algunas familias opinan que no es efectivo tratarlo en el marco escolar porque los jóvenes en muchos casos son inmaduros y no están preparados.

### *b) Formación salud profesorado*

En cuanto a la formación del profesorado entorno la salud, los alumnos reconocen que en los centros hay algunos docentes con conocimientos del ámbito, pero hablan de ellos como excepciones. Además, los jóvenes plantean cuestiones relevantes, por ejemplo la necesidad *“que los profes hicieran un curso o algo pequeño tipo psicología de saber cómo relacionarse con los alumnos, también, porque los hay que son súper buenos con su trabajo, pero que les cuesta, como... Como, bueno, contactar con los alumnos”* (B11).

Los docentes plantean la necesidad de renovar la metodología de enseñanza y sus esfuerzos en este sentido. El colectivo también expone que habitualmente no disponen de formaciones específicas en materia de salud, sino que si las hacen es por voluntad propia. Por otro lado, algunos de los profesores resaltan la importancia de la praxis, además de la formación. También, se plantea la necesidad que los docentes dispongan de conocimientos entorno psicología y jóvenes para poder atender mejor a las necesidades de los alumnos.

En referencia a las familias, éstas destacan la importancia que el profesorado se forme constantemente. Algunas familias exponen que en los centros hay voluntad de educar de manera integral en todos los aspectos aunque hay profesores que no están preparados o motivados:

*“Una persona que está licenciada en filosofía, y después ha hecho el CAP -que hasta ahora se hacía el CAP- ya hace clases. Las oposiciones, que tampoco dan nada... Toda esta parte (de formación), está olvidada. Que es tan importante a esta edad”* (D3).

### 4.5. Acciones y barreras en la promoción de la salud

Los resultados evidencian que los profesores están sensibilizados en los determinantes de la salud de los jóvenes y confirman que en el instituto se tratan y trabajan los principales aspectos de salud y factores de riesgo relativos a los jóvenes de una forma global y transversal; aunque también determinan que los programas y actividades en materia de salud no son suficientes para mejorar la atención individual del estudiante.



Los factores que justifican la intervención global versus la individual son el ratio de los estudiantes en el aula y la diversidad cultural con necesidades educativas distintas.

*“... La mala planificación a nivel de escolarización ha provocado que lleguen muchos jóvenes (inmigrantes) con muchos problemas. Si llegan tres o cuatro vale, pero si llegan veinte necesidades educativas especiales y con problemáticas sociales...” (A2)*

En cuanto a las dificultades que detectan se fundamentan básicamente en las políticas del sistema educativo y en la disminución del presupuesto. Los profesores se sienten obligados a focalizar su intervención en priorizar la programación articulando adecuadamente las competencias y en conseguir un buen resultado académico. *“Si yo siguiera la normativa del centro, que tengo que cumplir la normativa, en que debo hacer la programación y no otra cosa, no podría hacer nada más, bueno ya estaría con baja por depresión seguro”.* (A2)

En este marco los profesores identifican los problemas de salud de los estudiantes como un aspecto sobreañadido, más allá de lo educativo que les genera una enorme tensión y sobrecarga con el riesgo de presentar problemas de estrés y depresión. *“Pues si vierais las programaciones que deberíamos presentar, ni te imaginas... Acabaremos enfermos”* (A2)

El profesor confirma que la tutoría es un espacio de calidad para intervenir en las necesidades de salud del joven. Este resultado también se observa desde la perspectiva del estudiante que confirma que la atención en aspectos relativos en salud depende de las características personales del profesor.

Se constata también la dificultad y la falta de comunicación de aspectos de salud entre los profesionales y los familiares. Este factor dificulta a los docentes poder emprender las acciones significativas dirigidas a mejorar la salud desde el contexto del instituto y que los padres puedan actuar de una forma participativa a mejorar la salud de los estudiantes en el contexto del aula.

Los padres consideran que el profesor debería mantener unos hábitos de conducta saludables ejemplares ya que son un modelo y en muchos casos son una referencia para el estudiante. *“... El modelo es una cosa tan sencilla, como que el profesor no fuma ni entrando ni saliendo del instituto y que el profesor tiene el móvil parado y no lo consulta en clase.”* (C3)

Los padres y los estudiantes coinciden e identifican que el horario intensivo supone un gran número de horas lectivas sentados y sin descanso suficiente. El problema se agrava al no poder conciliar la actividad académica de la extra-académica y la familiar de la escolar. Los resultados apuntan una falta de planificación y coordinación durante el periodo intensivo de exámenes.

Los estudiantes opinan que el modelo educativo para la salud en muchos casos les resulta paradójico. Consideran que debería actualizarse y ser más coherente.



*“Nos explican que debemos comer bien y en el bar hay pastas muy baratas. Un bocadillo pequeño vale un euro”. “Nos dicen que debemos asearnos y no nos dan el tiempo, también que hagamos deporte y todo el día tenemos exámenes” (C1).*

### 5. Discusión y reflexiones finales

Los diferentes miembros de la comunidad escolar coinciden en la idea que la escuela tiene un papel esencial e imprescindible en la educación y promoción de la salud, pero requiere de otros agentes educativos y de políticas públicas saludables. En este sentido se pone de manifiesto la falta de comunicación y coordinación entre ellos. También se constata la dificultad de dar respuesta a los objetivos que implica la promoción de salud, a causa de la falta de recursos, de tiempo y de competencias, coincidiendo con las conclusiones de Vega, Aramendi, Buján y Garín (2014). Es por ello que hay voces que apuntan a la posibilidad de replantear las asignaturas y el currículo educativo incidiendo en una mejora de su horario, intensidad, profundidad, finalidad, etc. Este replanteamiento debería dar respuesta a las jornadas lectivas demasiado largas, cargadas de competitividad y estrés.

La salud de los jóvenes es percibida de forma más bien negativa en los relatos de todos los grupos. Todos coinciden en identificar dos grupos diferenciados de jóvenes; aquellos que tienen hábitos saludables más bien negativos, y los que los tienen positivos, y que la distancia entre estos dos grupos cada vez es mayor.

Las responsabilidades de la educación y promoción de la salud de los adolescentes que se otorgan a los institutos son diversas y diferenciadas. Aun así, tanto los alumnos como los profesores o las mismas familias acaban afirmando que gran parte de esas responsabilidades deberían recaer con mayor peso en el entorno familiar, pero debido al estilo de vida que se lleva y la dificultad para cumplir el cometido, se acaba delegando buena parte de esta tarea en el instituto esperando que llegue a compensar dicha educación. A su vez, esta situación lleva a que algunos aspectos relacionados con la promoción de la salud y los hábitos saludables acaben en un plano en el que predomina la difuminación de la responsabilidad, dicho de otra forma, donde ningún agente o actor/actriz se haga cargo. En este contexto existe el riesgo que las necesidades individuales de salud queden descubiertas o desatendidas y que, la decisión final recaiga básicamente a voluntad del profesor.

La derivación del estudiante a un experto o equipo de expertos genera un efecto tranquilizador al profesor justificando la buena praxis sin sentir la presión y responsabilidad que conlleva no poder cubrir o atender el problema de salud del joven en el contexto del aula. Este factor es debido a que las políticas del instituto, justificadas por una disminución del presupuesto han disminuido las acciones destinadas a la salud de los jóvenes y se centran y están dirigidas básicamente a los resultados académicos. Esta situación genera una mayor competitividad entre todos los miembros implicados en el sistema y conlleva que los profesores se sientan obligados a focalizar y priorizar el sistema de competencias y en conseguir un buen resultado académico. En este



marco, cualquier problema de los estudiantes, en lo que la salud confiere, lo perciben como un aspecto sobreañadido, más allá de lo educativo y que les genera un enorme estrés y sobrecarga.

Otro aspecto que deriva de este análisis es la evidencia de que las familias y sus necesidades han ido cambiando a lo largo de las últimas décadas, mientras que los centros siguen operando desde lógicas más tradicionales. Esto provoca cada vez más una distancia entre el entorno familiar y social de las jóvenes y los jóvenes y los respectivos centros educativos. Especialmente se pone de manifiesto la necesidad, cada vez más latente, de que los centros educativos cubran las dimensiones psicosociales y emocionales a partir del desarrollo de la gestión de las emociones, la salud psicológica, un estilo de vida no basado en el estrés y la competitividad, etc. En especial, este hecho conlleva una gran fuente de frustración hacia el profesorado, el cual debe ajustarse a unas exigencias y unos recursos limitados, pero siendo consciente que no son suficientes ni pueden dar respuesta a otras necesidades que cada vez más se van construyendo imperiosas para el desarrollo emocional y físico de los jóvenes.

El estudio realizado evidencia la importancia de las políticas de prevención y promoción de la salud, no solo en el marco del instituto sino a nivel municipal y de manera preferente en los municipios medianos y pequeños puesto que es donde menos están desarrolladas, como apuntan Espluga, Bosó y Gallego (2010). Finalmente, el trabajo realizado nos pone en evidencia tanto la necesidad de implicar a todos los agentes de la comunidad como la capacidad de éstos para participar en el diseño y aplicación de las políticas de salud con el objetivo de mejorar la calidad de vida y el bienestar de los jóvenes.

### **Bibliografía**

Borrell, C., y Malmusi, D. (2010). La investigación sobre los determinantes sociales y las desigualdades en salud: Evidencias para la salud en todas las políticas. Informe SESPAS 2010. Gaceta Sanitaria, 24(Suppl. 1), 101–108.

Clift, S. y Jensen B. B., (Eds.), (2005) "The Health Promoting School: International Advances in Theory, Evaluation and Practice". Danish University of Education Press, Copenhagen.

Espluga, J. (Coord), Boso, À. y Gallego, L. (2010). *Salut i joves. Dels contextos i les pràctiques de risc a les polítiques de promoció de la salut*. Barcelona: Departament d'Acció Social i Ciutadania. Secretaria de Joventut. Generalitat de Catalunya.

Leger, L. S., Young, I., Blanchard, C., y Perry, M. (2010). Promover la Salud en la Escuela. De la evidencia a la acción. Saint Denis Cedez, France.

Leger, Lawrence St. (2005). Protocolos y directrices para las Escuelas Promotoras de Salud. *Promotion & Education.*, 12 (3-4): 214-216



Safarjan, E., Buijs, G. y de Ruiter, S. (2013). *Manual escolar online de SHE. 5 Pasos hacia una escuela promotora de salud*. Utrecht: CBO.

Salvador Llivina, T. (Dir). (2008). *Informe: Diagnóstico de situación sobre avances conseguidos, necesidades y retos en promoción y educación para la salud en la escuela en España*. Madrid.

Tones, K. (2005). "Health Promotion in Schools: The Radical Imperative" in Clift, S., & Bruun Jensen, B. (Eds.). (2005). *The Health Promoting School: International Advances in Theory, Evaluation and Practice*. Copenhagen: Danish University of Education Press, 23-40.

UIPES (Unión Internacional de Promoción de la Salud y Educación para la Salud). (2009). *Generar Escuelas Promotoras de Salud: Pautas para promover la salud en las escuelas*.

Vega, A., Aramendi, P., Buján, M. K. y Garín, S. (2014). La educación para la salud en la ESO: aportaciones de un estudio sobre el país vasco. *Educación XX1*, 18(1), 167–188.

Whitehead, M. y Dahlgren, G. (2006). *Concepts and Principles for Tackling Social Inequities in Health: Levelling up Part 1*. Copenhagen: World Health Organization.

Whitman, C. V. (2005). "Implementing Research-Based Health Promotion Programmes in Schools: Strategies for Capacity Building" in Clift, S. and Bruun, B. (Eds.) (2005). *The Health Promoting School: International Advances in Theory, Evaluation and Practice*. Copenhagen: Danish University of Education Press, 107-136.

Young, I. (2005). "Health promotion in schools – a historical perspective." *Promotion & Education*, XII (3-5): 112-117.



## **MÁS ALLÁ DEL CENTRO EDUCATIVO: EL EDUCADOR SOCIAL EN LA CONSTRUCCIÓN DE REDES EDUCATIVAS EN EL TERRITORIO Y CON LA COMUNIDAD.**

**RUBÉN JIMÉNEZ JIMÉNEZ**

Equipo de Orientación Educativa de Santa Fe – Delegación Territorial de la Junta de Andalucía en Granada.

### **Resumen**

Con esta texto se pretende realizar una aproximación al papel del educador social como agente facilitador y dinamizador de redes educativas en los territorios creadas a partir de problemáticas y necesidades específicas. Necesidades que originariamente pertenecían a la esfera educativa y que por tanto se manifestaban en los centros educativos, pero que poco a poco han ampliado su espacio de intervención, encontrando en el territorio un espacio donde crecer y nutrirse mutuamente. Es en este espacio de relación centro educativo-comunidad donde el educador social, haciendo uso de herramientas propias de la Pedagogía Social, contribuye al avance y desarrollo de la comunidad y los centros educativos como comunidades vivas que se relacionan con un entorno.

Se trata de una reflexión sobre qué estrategias concretas utiliza en educador social de los centros educativos para cooperar y abrir cauces de participación con la comunidad, bien sea estableciendo cauces de cooperación con agentes y grupos sociales o, en una mayor dimensión, a través de la creación y dinamización de redes educativas que integran a estos grupos y agentes sociales en una dinámica de funcionamiento más compleja y enriquecedora para el centro educativo y la comunidad.

A partir de esta reflexión se apuntan diferentes propuestas de trabajo desde los centros educativos para la promoción, creación y dinamización de redes sociales en las que los educadores sociales que trabajan desde los centros educativos se constituyen como agentes claves en su promoción y dinamización.

### **Palabras clave**

Educador social, centros educativos, redes educativas, territorio, comunidad, política educativa, participación, transformación e innovación.

### **1. Introducción**

Los educadores sociales llevan más de una década desarrollando su labor en los centros educativos. Se trata de un nuevo espacio emergente de la Educación Social que encuentra en el escenario formal un espacio donde aportar formas de hacer y trabajar



desde la Pedagogía Social. Aportaciones que vienen a enriquecer y transformar la propia comunidad educativa.

Algunos ámbitos de intervención en los que el educador social ha encontrado un claro acomodo son aquellos que ya se trabajaban desde el sistema educativo y a los que el educador social ha aportado nuevos enfoques, nuevos recursos técnicos y, en definitiva, una nueva forma de hacer desde la Educación Social. Se trata de ámbitos tales como la promoción de la convivencia, la intervención sobre el absentismo y el abandono escolar, la mediación en conflictos o la participación de las familias entre otros. Son espacios de trabajo que preocupan al sistema educativo y que cuentan con una amplia tradición de experiencias desde los diferentes profesionales que trabajan en los centros educativos que hemos de reconocer y valorar. En este sentido, el educador social se suma a esta tradición de romper con la idea de escuela como transmisora de conocimientos, asumiendo que en ella hay otras inquietudes pedagógicas que abordar como son el pleno desarrollo de la personalidad, la promoción de la convivencia, la educación para la participación o el desarrollo de una ciudadanía activa desde el sistema educativo. Igualmente, sucede con aquellos espacios de intervención definidos a partir de problemáticas específicas del sistema educativo: abandono escolar, violencia en la escuela...

Encontramos por tanto un profesional que se integra en equipos educativos enriqueciéndolos desde sus aportaciones socioeducativas. Sin embargo, los educadores sociales no sólo están desarrollando su trabajo en estos espacios de intervención tradicionales de la escuela. Debido a su carácter transformador y dinamizador de grupos, redes y comunidades, su trabajo va más allá de los propios problemas manifestados en los centros educativos para realizar una intervención centrada en la promoción de redes, el análisis de problemas desde una perspectiva sociocrítica o el empoderamiento de los miembros de la comunidad educativa. Se trata por tanto de un marco de trabajo mucho más amplio que la propia actividad docente que incluye elementos de metodologías de trabajo globales tales como la animación sociocultural o el desarrollo comunitario.

Evidentemente, comprender esta nueva forma de trabajar supone adoptar una visión más flexible y dinámica del centro educativo entendiendo que se trata de un elemento más en una red comunitaria, que comparte problemas con el resto de agentes e instituciones sociales y que debe integrarse en redes de trabajo que permitan ofrecer respuestas globales a estas necesidades. Hablamos de metodologías participativas, de análisis comunitarios, de planes estratégicos, de trabajo con grupos sociales... Espacios de trabajo en los que el educador social tiene una amplia trayectoria profesional y desde los que puede aportar su cuerpo de conocimientos y saberes permitiendo a la escuela avanzar hacia un modelo de escuela integrador, plural, que sirva de escuela de ciudadanía y que se encuentre insertada en el corazón de los procesos comunitarios de su territorio más inmediato.



### 2. Los educadores sociales en el sistema educativo

En España se ha producido la incorporación de los educadores sociales de forma progresiva en tres Comunidades Autónomas: Extremadura, Castilla la Mancha y Andalucía. Para articular su incorporación y su marco de actuación se ha producido un tímido desarrollo normativo:

- Junta de Comunidades de Castilla la Mancha es la Orden de 13 de septiembre de 2002 la que describe la incorporación de los educadores sociales a diferentes centros educativos. Posteriormente la Orden de 26 de junio de 2002 de la Consejería de Educación y Cultura por la que se dispone la publicación del Plan para la mejora de la Educación Secundaria Obligatoria en Castilla-La Mancha regula la posibilidad de dotar a los centros educativos que justifiquen la necesidad de un educador social para la mejora del clima de convivencia e impulso de los procesos de mediación social.
- Extremadura: la incorporación de los educadores sociales se produce entre septiembre y octubre de 2002 contando con un educador social en cada Instituto de Enseñanza Secundaria. En la Ley 4/2011, de 7 de marzo, de Educación de Extremadura aparecen mencionados expresamente los educadores sociales como agentes educativos.
- Andalucía: se incorporan en el año 2007 y 2008 a los Equipos de Orientación Educativa, desarrollando su intervención tanto en Centros de Educación Infantil y Primaria como en Institutos de Educación Secundaria. Su intervención se regula en las Instrucciones de 17 de septiembre de 2010 de la Dirección General de Participación e innovación Educativa por la que se regula la intervención del educador y educadora social en el ámbito educativo.

Desde entonces los educadores sociales han desarrollado programas de intervención en ámbitos similares de actuación, destacando especialmente la educación para la mejora de la convivencia, la mediación en conflictos, el trabajo con las familias y la intervención sobre absentismo escolar. Las diferentes normativas desarrolladas para abordar estos problemas educativos hacen alusión expresa a los educadores sociales dotándolos de contenidos y ofreciéndoles un marco de actuación desde los centros educativos.

En esta normativa específica se apuntan diferentes acciones relacionadas con la intervención con la comunidad y los agentes del territorio destacando la creación de redes educativas, la colaboración con las asociaciones de madres y padres de alumnos y la colaboración con los recursos sociales y educativos. Se trata de aspectos que siempre han formado parte del ideario educativo y que encuentra en el educador social un aliado para su implementación y materialización.

Hay que destacar como aspectos fundamentales para el desarrollo de estas actividades:

- La formación de los educadores sociales como agentes sociales con formación específica tanto sobre el sistema educativo y sobre cuestiones de tipo social, así



como formación específica en dinamización de grupos, mediación en conflictos, intervención con familias, trabajo con colectivos específicos, desarrollo comunitario, educación para la prevención y la promoción social, entre otras.

- La dedicación en exclusiva a esta actividad, incluyendo un nuevo profesional que permite no sobrecargar al profesorado con nuevas tareas y funciones.

### **3. Los educadores sociales del sistema educativo como agentes dinamizadores de redes y el trabajo con la comunidad**

Si bien la mayoría de las profesiones sociales han construido su espacio de intervención a partir de las problemáticas sociales (inadaptación, exclusión, conflicto social...), el campo de intervención social va más allá de estas problemáticas. Una visión más profunda de las relaciones en los centros educativos nos permitirá apuntar espacios de trabajo más complejos y enriquecedores para la propia comunidad educativa y para el sistema en su conjunto. Pasaríamos por tanto de un modelo de intervención sobre problemas como la violencia escolar, el absentismo, la baja participación de la comunidad educativa, a un modelo que ponga el acento en la prevención, en la promoción de conductas positivas, en la educación en valores, en la resolución positiva de los conflictos, aspectos trabajados desde la Pedagogía y la Educación Social y cuyas aportaciones pueden permitir a la escuela avanzar hacia un modelo de escuela democrática y conectada con su entorno comunitario.

En este sentido, resulta interesante la reflexión de García Molina y Blázquez:

(...) nosotros entendemos que el educador social puede ofrecer nuevas posibilidades al Sistema en su conjunto, y no sólo para solucionar los problemas a los que la "comunidad educativa tradicional" no sabe dar respuesta. Partimos de la convicción de que el educador social traza puentes entre la cultura escolar y las formas culturales de las comunidades y territorios en los que se ubican los centros. Para ello podemos pensar una figura profesional que viene a aportar su saber-hacer en favor de una mejora del clima de convivencia en el centro, pero sobre todo para la optimización de los tiempos y espacios de la educación de los jóvenes que por allí transitan. (García Molina y Bázquez, 2006: pp.40-41)

El trabajo de los educadores sociales se realiza desde un amplio abanico de posibilidades que brinda el sistema educativo que incluye actividades relacionadas con la formación del profesorado, la investigación y la innovación educativa, el desarrollo de metodologías activas y transformadoras, el fomento de la participación de los diferentes agentes de la comunidad educativa y, finalmente, la creación de redes con el territorio y la comunidad. Poco a poco se han ido desarrollando estos espacios de intervención que han permitido enriquecer el trabajo de los centros educativos:

La educación social en el ámbito educativo se ha venido integrando desde hace años, aunque de forma muy sutil, con el desarrollo de actividades innovadoras diseñadas para responder a necesidades emergentes que de forma vertiginosa se han venido produciendo en la sociedad y en escuela. (Terrón-Carro: 2017, p. 27)



Poco a poco, el sistema educativo ha ido regulando y desarrollando el espacio de trabajo de los educadores sociales en el sistema educativo integrándoles en diferentes planes, programas y proyectos sobre espacios familiares a los educadores sociales, espacios que resultaban familiares en otros espacios de intervención tradicionales y que ahora encontraban un marco de actuación para ser desarrollados desde el escenario educativo formal. Se trata por tanto de trabajar aspectos socioeducativos y de intervención social en y desde los centros educativos.

Un ejemplo interesante de las funciones y competencias de los educadores sociales se encuentra en Andalucía. Tras la incorporación de los educadores sociales al sistema educativo, La Junta de Andalucía publicó las Instrucciones de 17 de septiembre de 2010 de la Dirección General de Participación e innovación Educativa por la que se regula la intervención del educador y educadora social en el ámbito educativo. Estas instrucciones permiten conocer los ámbitos principales de actuación de los educadores sociales así como conocer los objetivos generales y las tareas específicas a desarrollar en cada ámbito de trabajo planteado.

Los ámbitos de intervención fijados en estas instrucciones son:

Educación para la mejora de la convivencia en el centro educativo y en la comunidad

- Trabajo con el alumnado en situación de riesgo
- Prevención control y seguimiento del absentismo escolar.
- Dinamización familiar
- Participación con la comunidad
- Participación en programas institucionales
- Gestiones y tramitaciones
- Formación profesional

Al analizar con detenimiento esta relación de objetivos y funciones, encontramos diferentes niveles de actuación. Por un lado se identifican diferentes actuaciones que van desde la intervención individual a la grupal y a la comunitaria. Por otro lado vemos actuaciones que van desde la intervención sobre el conflicto a aspectos de mediación o ya en una escala más amplia la prevención y la dinamización de redes educativas. Se trata por tanto de un planteamiento de trabajo que ofrece diferentes niveles de profundidad para abordar las situaciones complejas sobre las que trabaja el educador social junto con el resto de la comunidad educativa.

Si realizamos un análisis con mayor detenimiento fijándonos en las cuestiones relacionadas con la intervención a nivel comunitario y la creación de redes de trabajo dentro del centro educativo y desde el centro educativo, igualmente encontraremos alusiones a esta dimensión en todos los ámbitos de intervención. Así por ejemplo, en el ámbito de actuación Trabajo con el Alumnado en Situación de Riesgo, encontramos como objetivo específico: participar junto con otras instituciones y organismo en la planificación, organización y desarrollo de actuaciones integrales con el alumnado en situación de riesgo. Para conseguir este objetivo se apuntan diferentes opciones,



destacando a nivel comunitario: coordinación de los recursos de la zona para el uso por parte del alumnado de riesgo.

Igualmente sucede con el resto de áreas de intervención donde encontramos en todas ellas objetivos y actividades que sitúan al educador social como un agente dinamizador de las relaciones del centro educativo con la comunidad y los recursos que en esta se encuentren.

Sin embargo, la intervención a nivel comunitario y para la creación de redes sociales y comunitarias no es un eje transversal en la práctica de los educadores sociales. Si bien es cierto que se contempla en todas las áreas de trabajo propuestas para éstos, resulta importante que uno de los ámbitos específicos de intervención del educador social en el sistema educativo sea el trabajo sea la Participación con la Comunidad.

Es en esta área de Participación con la Comunidad donde cobra mayor sentido esta dimensión comunitaria y donde se señalan líneas de actuación que suponen una clara apertura de los centros educativos a la comunidad. Aspectos como el diseño, implementación y evaluación de propuestas para fomentar la relación del centro con el entorno social, o el análisis de los recursos comunitarios existentes son aspectos que cobran especial significado en el trabajo socioeducativo de los educadores sociales. De esta forma observamos como la incorporación de aspectos tradicionalmente trabajados desde la Pedagogía Social, se integran en el sistema educativo rompiendo nuevamente con la tradicional barrera entre Educación Formal y Educación no Formal.

<b>ORIENTACIONES SOBRE LAS TAREAS DEL EDUCADOR Y EDUCADORA SOCIAL EN EL ÁMBITO EDUCATIVO.</b>		
<b>ÁMBITO DE ACTUACIÓN</b>	<b>OBJETIVOS GENERALES</b>	<b>TAREAS ESPECÍFICAS</b>
<b>PARTICIPACIÓN CON LA COMUNIDAD</b>	Intervención/Actuación personal, familiar y Comunitaria en los procesos y actuaciones que favorezcan la participación y compromiso de mejora en las condiciones socioeducativas. Diseño, implementación, y evaluación de propuestas para fomentar las relaciones el centro con el entorno social en el que está encuadrado. Desarrollo de programas de interrelación con la comunidad de aprovechamiento y conocimientos de los recursos del entorno, laborales, naturales, etc...	Valoración, planificación, coordinación y desarrollo de actividades complementarias y extraescolares con los distintos agentes comunitarios, que mejoren las relaciones centro-entorno y que propicien la creación de redes de comunicación estables. Diseño de mapas de recursos socioeducativos de las zonas y darlos a conocer a los distintos sectores de la Comunidad Educativa. Dinamización y potenciación de la formación en red con los recursos existentes en el seno de la Comunidad. Gestión de programas y actuaciones culturales, de ocio y de tiempo libre. Dinamización de las comunidades en las distintas acciones y programas



		destinados a mejorar las acciones educativas, formativas y de convivencia (Absentismo escolar, Asociacionismo, Convivencia multicultural, promoción de la mujer, igualdad, etc.).
--	--	---

Fuente: Junta de Andalucía (2010)

#### 4. Algunas propuestas de trabajo comunitario en el sistema educativo desde la educación social

Poco a poco los educadores sociales han ido construyendo con mayor o menor dificultad su espacio de trabajo en el sistema educativo. Si bien en un principio se centraba en el trabajo con alumnado en situación de riesgo social (alumnado absentista, con conductas contrarias a la convivencia en el centro...), poco a poco se ha observado el desarrollo de programas de trabajo más amplios que integran la prevención, el trabajo con agentes externos a los centros educativos, la participación de las familias y el trabajo con recursos y agentes sociales del entorno social y comunitario.

El desarrollo de estas propuestas ha supuesto un esfuerzo extra por parte de los educadores sociales que no encontraban un claro acomodo en la extensa normativa educativa centrada especialmente en la atención al alumnado y la organización del centro, pero que dejaba lagunas y espacios de incertidumbre a los educadores que planteaban sus trabajos desde otras lógicas distintas de organización y programación del centro educativo. No obstante, poco a poco, se ha conseguido realizar un trabajo comunitario que ha permitido enriquecer a los centros educativos que han sabido aprovechar el recurso ofrecido por la administración educativa a favor del desarrollo de políticas educativas inclusivas y de políticas sociales a caballo entre diferentes instituciones públicas.

- Escuelas de familias: donde la formación y el uso de técnicas y recursos de Educación no Formal es uno de los aspectos claves de trabajo de los educadores sociales, así como la organización y gestión de actividades formativas. Además, siguiendo los principios básicos de la Animación Sociocultural y la Pedagogía de Grupos (aspectos que también forman parte de la formación básica de los educadores sociales), se pueden convertir en espacios de dinamización y participación familiar.
- Formación de agentes mediadores: la mediación como forma constructiva de resolución de conflictos está contando cada vez con una mayor aceptación dentro del sistema educativo. En este sentido, los educadores sociales pueden aportar formación específica sobre mediación al profesorado, a las familias y al alumnado. Además, existen experiencias de creación de departamentos de mediación, de equipos y redes de mediación entre iguales en los que se realiza también un trabajo con el alumnado mediador, así como un seguimiento y reconocimiento de su formación. En aquellos espacios en los se cuenta con



educadores sociales, suele ser una actividad recurrente y que se puede dinamizar desde el propio centro educativo.

- Creación y dinamización de asociaciones dentro del sistema educativo: dinamización y apoyo técnico a las AMPAS y a las asociaciones de alumnos y de antiguos alumnos. Esta suele ser una actividad que tradicionalmente ha asumido el equipo directivo de los centros en colaboración con los equipos y departamentos de orientación. Tal y como se proponía al principio de este escrito, nuestra propuesta va dirigida a sumar y no a sustituir, por lo que se puede realizar un trabajo de apoyo. Cobra especialmente significado el apoyo en la organización de actividades formativas y en la dinamización de actividades extraescolares o de ocio y tiempo libre, debido a la fuerte amplia tradición de trabajo en este ámbito de intervención por parte de los educadores sociales. Respecto al acompañamiento asociativo, hay que señalar la perspectiva de trabajo en red, ofreciendo la posibilidad de participar en redes de trabajo y redes asociativas más amplias (consejos de juventud, redes municipales ya existentes, plataformas de infancia y juventud, federaciones regionales de AMPAS, encuentros de asociaciones de alumnos entre otras).
- Colaboración con programas municipales de prevención de la violencia de género, no sólo coordinando la realización de actividades específicas por agentes exteriores en el centro (como por ejemplo los agentes municipales de igualdad), sino proponiendo y dinamizando la participación activa de los centros educativos en estos programas: realización de proyectos de Aprendizaje Basado en Servicios centrados en esta temática o colaboración en el diseño de campañas de sensibilización.
- Promoción, creación y dinamización de mesas de educación a nivel territorial en las que se integren agentes de las diferentes administraciones públicas con familias, asociaciones, ONG, siendo un espacio de análisis y avance colectivo en torno a una preocupación y temática de interés común: la educación. Se trata de experiencias de trabajo con un alto nivel de análisis de la realidad en las que el trabajo colaborativo cobra un especial significado.
- Análisis de la realidad, tanto de redes y recursos existentes como de necesidades y demandas específicas, que permitan conectar al centro con la comunidad más allá de la coordinación con los programas y recursos existentes. Se trata de hacer un análisis comprensivo de las necesidades actuales y futuras de la comunidad, entendiendo que el centro educativo puede ser un motor de cambio y un agente dinamizador. Al hablar de análisis de la realidad hay dos cuestiones clave para los educadores sociales que pueden resultar especialmente interesantes para la comunidad educativa. En primer lugar el uso de técnicas y recursos de análisis creativos, que permitan obtener información relevante para la comunidad de una forma asequible para ella haciendo uso de diferentes herramientas de análisis propias de la Animación Sociocultural. En segundo lugar, la participación de la comunidad en el propio análisis, haciendo



- uso de metodologías participativas en las que la comunidad tome la palabra y se apodere del análisis a través de procesos participativos.
- Mediación cultural-comunitaria, trabajando con líderes comunitarios en aquellos casos en los que haya líderes especialmente significativos dentro de la comunidad. Así por ejemplo en algunos se propone trabajar con los consejos de ancianos o miembros de asociaciones de la comunidad gitana legitimados por la propia comunidad.
  - Desarrollo de políticas educativas de proximidad, en colaboración con los ayuntamientos e instituciones públicas, así como con otros recursos municipales, dinamizando procesos de articulación y desarrollo de políticas educativas en el territorio. Algunas propuestas en este sentido son la creación de observatorios específicos (sobre violencia escolar, sobre absentismo y abandono escolar), la cooperación con planes municipales de educación, la apertura de centros educativos a la comunidad como recurso (uso de las instalaciones y recursos: uso de la biblioteca para su uso local, de las instalaciones deportivas, de la recuperación de espacios degradados a través de huertos educativos y vecinales...), la creación de mesas y plataformas específicas, la promoción de itinerarios saludables (a pie, en bici...) a los centros educativos...
  - Participación en programas de innovación educativa. En estos programas cada vez cobra más importancia la realización de actividades muy próximas a metodologías propias de la Animación Sociocultural y la Pedagogía Social, donde el trabajo con las familias, las redes comunitarias, el aprendizaje dialógico, la vinculación con el territorio y la transformación sean elementos esenciales en estos proyectos de transformación. Así por ejemplo, los diferentes modelos desarrollados de comunidades de aprendizaje incluyen elementos muy próximos a la práctica de la Educación Social como el análisis colaborativo, la construcción de sueños colectivos, la priorización de necesidades, la formación de voluntarios, la dinamización de grupos heterogéneos, la planificación colaborativa y para el cambio social e institucional, entre otras.

Si bien no son todas las opciones existentes de trabajo a nivel comunitario, se trata de una primera propuesta de actividades a realizar por los educadores sociales desde el sistema educativo desde la óptica comunitaria en la búsqueda de una mayor promoción y desarrollo personal y social de las personas desde la creación de redes educativas. Entendemos por tanto que los centros educativos no deben transmitir simplemente saberes académicos tradicionales, sino que deben servir:

- De espacio de promoción personal y social de toda la comunidad educativa.
- De espacio de dinamización comunitaria.
- De punto de encuentro de diferentes agentes comunitarios que trabajan por el desarrollo de su comunidad.



### 5. Conclusiones

Los educadores sociales se incorporan al sistema educativo con objeto de enriquecer los centros educativos tanto en su forma de actuar como en su visión y sentido como institución educadora atendiendo a las demandas de ofrecer nuevas respuestas a los diferentes problemas que se manifiestan en los centros educativos así como de incorporar nuevas metodologías de trabajo y de enriquecer la respuesta educativa. Se engloban por tanto en una visión flexible de la educación, que busca indagar y explorar nuevos formatos de construcción educativa.

Esta incorporación ha permitido el desarrollo de un trabajo sobre diferentes ámbitos específicos de intervención (trabajo con el alumnado en situación de riesgo; prevención, control y seguimiento del absentismo escolar; dinamización familiar; educación en valores y participación con la comunidad, entre otros). Se trata de ámbitos de trabajo que cuentan con cierta tradición en su abordaje desde diferentes agentes educativos, así como de otras instituciones con las que los centros educativos cooperan habitualmente. Sin embargo, con la incorporación de los educadores sociales surgen nuevos enfoques y escenarios de actuación, articulando diferentes respuestas construidas desde los preceptos de la Pedagogía Social. En la construcción de estas propuestas han cobrado importancia la creatividad, la construcción colectiva, el carácter transformador, el empoderamiento del alumnado y las familias, el trabajo en red, el acompañamiento en procesos, la transformación colectiva, todo ello con un fuerte carácter participativo.

Dentro de estos ámbitos de intervención encontramos diferentes niveles de trabajo que van desde el trabajo individual con alumnos y familias específicas (desde una perspectiva de intervención sobre casos específicos) a espacios de dinamización grupal y comunitaria, entendiendo la comunidad educativa como un espacio de trabajo en el que se dan diferentes relaciones entre sus diferentes miembros que sirven también como espacio de trabajo para el educador social en los centros educativos.

Sin embargo, una dimensión que cobra especial significado es cuando a su grado de innovación y transformación de los centros educativos es la intervención a nivel comunitario. Entendemos la comunidad como un espacio más amplio a la comunidad educativa, como el entorno físico, social y cultural del centro educativo. Espacio en el que se producen conflictos, identifican necesidades, surgen líneas de trabajo potencial para los centros educativos, pudiendo así dar una respuesta más global a las necesidades sociales y educativas del alumnado y sus familias.

Acciones como la dinamización de mesas de trabajo por la educación a nivel municipal, la formación y dinamización de grupos y redes de mediación, el asesoramiento a asociaciones (AMPAS y asociaciones de alumnos o de antiguos alumnos), la formación de alumnado colaborador, el desarrollo de programas de ocio educativo, de espacios de aprendizaje dialógico o la participación en redes municipales son algunas de las aportaciones que los educadores sociales realizan a los centros educativos transfiriendo su saber metodológico y social a un nuevo escenario desde el que poder colaborar con



## Congreso Internacional de Pedagogía Social

### Pedagogía Social y Desarrollo Humano

XXX SEMINARIO INTERUNIVERSITARIO DE PEDAGOGÍA SOCIAL

Sevilla 8, 9 y 10 de Noviembre de 2017

todos los agentes de la comunidad educativa para un desarrollo y promoción de los centros educativos como motores de cambio y dinamización social.

#### **Bibliografía**

García Molina, J.; Bázquez, A. (2006). El Educador Social en la Educación Secundaria. *Educació Social. Revista d'intervenció Socioeducativa* (núm. 32. Pág. 39-59), 36, 39-59.

JUNTA DE ANDALUCÍA (2010) Instrucciones de 17 de septiembre de 2010 de la Dirección General de Participación e innovación Educativa por la que se regula la intervención del educador y educadora social en el ámbito educativo.

Ley 4/2011, de 7 de marzo, de Educación de Extremadura. *Boletín Oficial del Estado*, Madrid, 23 de marzo de 2011, núm. 70, pp. 30994-31060.

Orden de 26 de junio de 2002 de la Consejería de Educación y Cultura por la que se dispone la publicación del Plan para la mejora de la Educación Secundaria Obligatoria en Castilla-La Mancha. *Diario Oficial de Castilla-La Mancha*. Toledo, 26 de junio de 2002, núm. 78, pp. 9874-9880.

Terrón-Caro, T., Cárdenas-Rodríguez, R., & Rodríguez, R. (2017). Educación intercultural inclusiva. Funciones de los/as educadores/as sociales en instituciones educativas. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 29, 25-40.



## **PERSONAS, OFICIOS Y COMUNIDADES**

**EMILIO LUCIO-VILLEGAS**

[elucio@us.es](mailto:elucio@us.es)

**NOELIA MELERO AGUILAR**

[nmelero@us.es](mailto:nmelero@us.es)

Departamento de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social  
Universidad de Sevilla

### **1. Introducción**

La principal finalidad de este artículo es describir una investigación dirigida a recuperar la memoria del Río Guadalquivir a su paso por una localidad que llamaremos C. y que se encuentra a 12 kilómetros de la ciudad de Sevilla. Uno de los objetivos de la investigación que describiremos es construir conocimiento sobre el río y sobre su influencia en la vida cotidiana de las personas. Además, se pretende que este conocimiento se convierta en un instrumento de enseñanza/aprendizaje, dirigido no sólo hacia las personas mayores sino también hacia las y los jóvenes que viven en la localidad, para explicar cuál es el papel que el río ha tenido, y quizás aun tiene. En esa dirección, una parte de la investigación aspira a convertir ese conocimiento construido de forma colectiva en materiales didácticos para la enseñanza primaria, secundaria y de personas adultas.

Diversas entrevistas han sido realizadas para recuperar las experiencias de las personas en relación al río. En el caso concreto de este artículo, voy a centrarme en los aspectos de las entrevistas que se encuentran más cercanos a asuntos como los oficios, el comercio, la identidad, el papel de la mujer. Al final, presentaré diversas conclusiones.

### **2. Artesanos e identidades**

Vivimos en una sociedad que se encuentra en un imparable proceso de globalización. Las identidades locales son enfrentadas con la corriente dominante de los procesos de modernización y las presiones para cambiar estilos de vida y de trabajo tradicionales por unos más competitivos con el objetivo de obtener mayores beneficios en una sociedad fundada en los elementos económicos del mercado. Previamente a esta investigación, había estudiado procesos de cambio en el caso de actividades relacionadas con la pesca (eliminado por anonimato). En aquella investigación aparecieron dos conceptos que entiendo muy poderosos y útiles al caso que me ocupa ahora: el concepto de Sociedades en Transición y el de Cambio Social. El segundo es definido como "la diferencia observada entre el estado anterior y el posterior de una zona de la realidad social" (Giner, 1985, p. 217). De acuerdo con Rocher (1985) cambio social significa la existencia de cambios observables, y que pueden ser verificados en cortos periodos de tiempo en áreas geográficas y socioculturales. Es posible considerar



diversos elementos. Por un lado, el espacio temporal; en segundo lugar el territorio y, sobre todo, la cultura de una comunidad en un territorio concreto. Por otro lado, es importante destacar que, siguiendo a Rocher (1985), el cambio va más allá de aspectos puramente económicos y se extiende hacia la forma en la que la gente vive, sus sentimientos y sus relaciones. En concreto, el concepto de cambio social puede permitirnos considerar la pérdida de las identidades culturales que las comunidades – y la gente que vive en ellas – están sufriendo en relación con su estilo de vida y los sistemas productivos asociados a este.

Godelier (1987) hablaba de sociedades en transición. Esto ocurre cuando esta sociedades tiene grandes dificultades externas e internas en continuar con sus relaciones económicas y sociales tradicionales. En el proceso de transición, otras formas de relación, tanto en el orden económico como social, aparecen. Podemos relacionar este concepto con los llamados procesos de modernización. Estos procesos suelen estar asociados con la masiva incorporación de determinados cambios, por ejemplo en un sistema productivo que pueda ser considerado obsoleto. Haciendo esto, los procesos de modernización se basan, en ocasiones, en expulsar la artesanía y otras formas de producción y comercio hacia una especie de nicho marginal – en la mayoría de las ocasiones dedicada al turismo y como objetos de curiosidad antropológica.

En esta misma dirección son muy interesantes las aportaciones de Geertz (1987) sobre los rituales funerarios en Java. Geertz estudió la pérdida de significación de dichos rituales funerarios con el paso de una estructura rural a una estructura urbana que supuso que las estructuras culturales “fueron progresivamente minadas” (1987, p. 135) por el “crecimiento de la población, la urbanización, la monetización, la especialización laboral y cosas por el estilo [que] contribuyeron a debilitar los tradicionales lazos de la estructura social campesina” (p. 135). Lo que Geertz destaca y es particularmente interesante a los efectos de este trabajo es que

el fracaso del funeral de Paidjan puede atribuirse a una sola fuente: la incongruencia entre el marco cultural de significación y la estructura de la interacción social, una incongruencia debida al hecho de que persistieran en un ambiente humano símbolos religiosos apropiados a una estructura social campesina (1987, p. 151).

En el caso que presentamos podemos sustituir símbolos religiosos por oficios tradicionales, y tendremos un resultado similar en el que destaca la falta de significación de esos oficios en el seno de una determinada estructura social.

Es evidente que en determinadas formaciones sociales y en determinados momentos históricos la artesanía es una parte muy importante de la vida cotidiana de las personas. Asienta su identidad y se fundamenta en su experiencia derivada de sus relaciones con las otras personas y con el medioambiente en el que viven. La experiencia, que podemos considerar un elemento esencial en la educación (cf. Freire, 1985, Salling Olesen, 1989) es el resultado – y de alguna forma también el proceso – por el que las personas organizan el conocimiento y lo comparten con las otras personas. Una líneas



más arriba hemos citado a Freire, en ese sentido podemos plantear que la educación problematizadora de Freire – como fuente para construir los procesos de enseñanza/aprendizaje, contempla la experiencia como un elemento esencial. Pero en estos tiempos de globalización y de la aparición de una nueva forma de organización del trabajo (Sennett, 2000) estas experiencias – como las que se han intentado recuperar en esta investigación – deben ser recuperadas y pueden ser utilizadas como herramientas educativas.

Desde esas experiencias, además, es posible establecer relaciones entre la educación, la educación de personas adultas, las identidades, el mundo del trabajo y la artesanía. Como indica Gelpi (1990)

Las relaciones entre el trabajo y la sociedad no son solamente de naturaleza económica o social. La falta de identidad de una comunidad, de un país o de un conjunto de países tiene consecuencias también sobre el contenido y la calidad del trabajo, los cuales, efectivamente, reflejan la creatividad de los productores y de los consumidores (p. 17).

Hay, continua Gelpi, una esencial y vital dimensión en la reflexión sobre el trabajo. Desde esa reflexión Gelpi no habla de las culturas del trabajo tratando de definir identidades y vínculos que las personas organizan alrededor de él.

Por otro lado, las relaciones entre artesanos/as y la comunidad son inseparables. De hecho, como indica Sennett (2010)

En el mundo tradicional del antiguo alfarero o médico, era la comunidad la que establecía los patrones del buen trabajo, mientras que las habilidades se transmitían de generación en generación. (p. 38).

En palabras de Gramsci (en Manacorda, 1976)

En el artesanado existe un trabajo en serie y estandarizado del mismo tipo 'intelectual' que el de la gran industria racionalizada: el artesano produce muebles, arados, cuchillos curvos, cuchillos, casas de campesinos, estufas, etc., siempre **del mismo tipo que es conforme al gusto secular de una aldea**, de una circunscripción, de un distrito de una provincia, al máximo de la región. (p. 273, comillas en el original. La negrita es nuestra)

Tradicionalmente, añade Gramsci, hay un proceso de uniformar los productos que se fundamenta en los gustos de una comunidad. Los artesanos y artesanas crean intentando capturar el espíritu de la gente. En resumen, parece que esas relaciones entre cultura, identidad y vida comunitaria está siempre presentes organizando una parte de la vida cotidiana y de los sistemas de producción de las personas y las comunidades.

En estos momentos, esa cotidianeidad está siendo homogeneizada en beneficio de las grandes compañías que construyen y dictan el gusto de las personas. El trabajo de los



artesanos y artesanas está perdiéndose, porque es singular y sigue los gustos de las personas, antes que reducir y someter esos gustos a intereses comerciales.

De hecho, la organización del trabajo ha cambiado. “Los tiempos de producción son fragmentarios y muy diversos y la calidad del trabajo varía respecto del contenido del desarrollo y de la finalidad” (Gelpi, 2004, p. 111). La nueva organización no considera esenciales algunas de las características del trabajo artesanal: la innovación que introduce cambios en el producto final, la creatividad para adaptar el producto final al gusto y las necesidades de las comunidades donde los artesanos y las artesanas viven y trabajan.

El sociólogo Richard Sennett (2000) ha estudiado los cambios producidos en la vida cotidiana de las personas derivados de esta nueva organización del trabajo. Algunos de ellos son: la imposibilidad de organizar la propia carrera debido a los constantes cambios que suponen la dificultad de organizar nada a largo plazo. La gente, indica Sennett, vive un constante estado de incertidumbre cuanto intenta organizar su propia carrera y su vida, en una situación en la que la experiencia no es valorada. Como señala Gelpi (2004)

Respecto a los nuevos modelos de trabajo y su organización, todos los hombres[sic] han sido desprovistos de su historia cuando es evidente que una parte de sus culturas del trabajo no sólo está aun viva sino que es incluso esencial para la producción y para su identidad. Trabajadores agrícolas, industriales y de servicios son invitados a volver a partir de cero si quieren introducirse en actividades productivas, a menudo marginales, muy aleatorias y provisionarias. (p.46).

Un elemento importante para reflexionar es el argumento de Sennett (2010) que plantea que la pérdida de los oficios y la artesanía supone, de alguna forma, la pérdida de la identidad. La artesanía y los artesanos y artesanas se encuentran perdidos y perdidas en la marea de la nueva organización del trabajo porque son personas dedicadas “hacer bien su trabajo por el simple hecho de hacerlo bien” (Sennett, 2010, p. 32). Hacer un buen trabajo es la identidad fundamental de los artesanos y artesanas. Esto significa una forma específica de organizar el trabajo, el aprendizaje y/o la enseñanza de ese trabajo, y la vida. Un trabajo bien hecho, indica Sennett supone “tener curiosidad, investigar y aprender de la incertidumbre” (2010, p. 66).

El trabajo sobre los oficios y la artesanía nos reta a pensar sobre el trabajo en si mismo y sobre su organización. Además nos desafía a pensar como aprender sobre el trabajo y la organización del mismo en una dirección diferente de la corriente dominante representada por las políticas y las practicas del Aprendizaje a lo largo de la vida con su obsesión por las herramientas, las competencias y la competitividad con el objetivo de estandarizar cada procedimiento. Más tarde, al presentar las categorías que se han construido a partir del análisis de las entrevistas volveré sobre este asunto.

Finalmente, en este marco teórico, me gustaría referirme a la cultura. Siguiendo a Raymond Williams, cultura, aparte de un concepto muy complejo (1983, p. 87), es un



concepto plural con diversos significados. No es posible hablar de cultura, sino de culturas, y esa diversidad no está sólo relacionada con diferentes países o momentos históricos sino con “grupos sociales y económicos dentro de la misma nación” (Williams, 1983, p. 89).

Cultura es un estilo de vida que incluye trabajo, prácticas intelectuales o artísticas entre otras cosas. En esta dirección es posible considerar las actividades que realizan las artesanas y los artesanos como parte de las culturas locales que se encuentran en peligro de desaparecer en la corriente de la globalización en el campo de la producción, pero no sólo.

De acuerdo con Mayo (2010) Gramsci diferenció entre ‘alta’ y ‘baja’ cultura. Baja cultura, de alguna forma, puede ser relacionada con lo que conocemos como cultura popular o lo que Gramsci (1974) llamaba folklore o nacional-popular. Gramsci consideró que la investigación y la educación podrán ayudar a las personas a caminar desde el folklore y el sentido común hasta el buen sentido en un sendero que permitiera captar el mundo y analizarlo (en Manacorda, 1976).

Este sendero es lo Raymond Williams llamó criticismo (Welton, 1982): la posibilidad de pensar sobre las cosas más allá de la sola recolección de datos e informaciones sin ningún criterio. Para Williams (1983), criticismo “se desarrolla hacia... CULTURA” (p. 83, mayúsculas en el original) con su “sentido positivo hacia el y buen juicio informado” (p. 83). Criticismo también significa “una práctica, unas activas y complejas relaciones con su situación global y su control” (Williams, 1983, p. 86).

Todo ello puede ser relacionado con la diferenciación establecida por Gramsci entre sentido común y buen sentido. Como se ha señalado más arriba, ir desde el sentido común al buen sentido significa, entre otras cosas, que las personas pueden usar herramientas de investigación (cf. Manacorda, 1976, pp. 238-244) para que las personas las comunidades construyan un conocimiento que vaya más allá del folklore.

### 3. Metodología

En este apartado dedicado a la metodología vamos a centrarnos en explicar el contexto donde la investigación se produce, así como los instrumentos de investigación usados y el análisis de las informaciones obtenidas.

#### *Breve descripción del contexto*

Como se ha indicado en la introducción, C. es una ciudad situado a 12 kilómetros de la ciudad de Sevilla. Los datos más aproximados de población con que contamos – relativos a 2016 - nos señalan 30418 habitantes (Junta de Andalucía, 2016) con un reparto equitativo entre géneros y con un porcentaje de jóvenes menores de 20 años – el 23,35% - que casi duplica el de personas mayores de 65 – 13,52%. Por ello, podemos hablar de una población joven.



C. puede considerarse en este momento una ciudad dormitorio – debido a la expansión de la ciudad y a otros elementos que analizaremos más adelante. Su historia, la historia de su sistema productivo y de la cultura asociada a él está íntimamente ligada al río. De hecho en 800 A.C. C. se encontraba en la desembocadura del Río Guadalquivir, aunque hoy se localiza a unos 40 kilómetros. En época más moderna hay que destacar la *Expedición Hasekura* que en el siglo XVII llevó a personas de Japón a la ciudad. Este evento continúa siendo celebrado y se han creado vínculos entre C. y la ciudad de Sendai en Japón.

El sistema productivo tradicional de C. estaba basado en la pesca, la industria conservera, la alfarería y la fabricación de ladrillos, la construcción naval, el comercio y otros oficios relacionados con el río que han definido una cierta identidad que, en muchos aspectos, se encuentra hoy casi perdida.

En resumen, como ya hemos señalado, se puede considerar que C. es una ciudad dormitorio donde sólo una fábrica de ladrillos continúa activa y una pequeña parte de la población vive de la pesca y otras actividades relacionadas que se encuentran en nichos marginales tanto a nivel social como dentro del sistema productivo y económico.

### *La entrevista como herramienta metodológica*

La principal herramienta metodológica utilizada han sido las entrevistas. También se han utilizado – muy marginalmente – fotografías antiguas que presentaban una visión de C. a lo largo de la primera mitad del siglo XX. Las fotografías han servido para contextualizar e imaginar otras realidades difícilmente reproducibles de otro modo. Han servido para ver momentos de la vida diaria de las personas y las comunidades permitiendo conocer el trabajo de los artesanos y las artesanas de forma visual. Sobre las fotografías, siguiendo a Becher (1986) podemos plantearnos algunas preguntas: ¿qué es importante para las personas que están en las fotografías? ¿cómo se hicieron las fotos? ¿cuál es el propósito de las fotos? ¿qué aparece en las fotos y que se encuentra oculto? O, simplemente, ¿quién hizo las fotos? En cualquier caso, las fotografías han sido un elemento complementario dentro de la investigación.

En relación a las entrevistas, se han realizado 9 entrevistas – 8 hombres y una mujer, en los resultados reflexionaré sobre este asunto – de unos 50 minutos de duración. Las entrevistas se realizaron normalmente en la biblioteca pública de C. excepto una realizada en un domicilio particular y otra en la única fábrica de ladrillos existente.

Como norma general en las entrevistas estaba presente la persona que había hecho el contacto, el entrevistador, el/la entrevistado/a y una estudiante cuando la entrevista no sólo era grabada en audio, sino también en video, lo que no ocurrió en todas las ocasiones.

Las personas entrevistadas fueron seleccionadas por personas locales que se encontraban ligadas de una u otra forma a la investigación. El criterio principal para la selección de los informantes fue que fueran personas con un amplio conocimiento sobre



el río, la ciudad y los oficios asociados a la historia de la misma. De acuerdo con ese criterio las personas entrevistadas han sido marineros, pescadores, un fabricante de redes, el propietario de una fábrica de ladrillos, y una mujer con un amplio conocimiento sobre el río.

### *El análisis de las entrevistas*

Para realizar el análisis de las entrevistas no ha sido utilizado ninguno de los paquetes informáticos al uso: Atlasti o NVIVO. Las entrevistas se han categorizado (cf. Goetz y LeCompte, Woods, 1987) con el fin de establecer una serie de categorías que permitieran abordar y explicar algunas de las realidades de la vida cotidiana en C.

Es importante considerar aquí también que las categorías se convierten también en centros de interés en el sentido que pueden ser útiles en el camino de construir materiales didácticos tal y como se señaló anteriormente. Las categorías construidas se refieren a la pérdida del lenguaje vinculado a los oficios, a las contradicciones que supone la ligazón de vínculos familiares y oficios, a la transformación de la villa en ciudad, al río como medio de transporte, al río como elemento de misterio, y al papel de las mujeres.

### **4. Resultados: la escucha**

A partir del análisis de las entrevistas es posible presentar algunos elementos que nos permiten conocer las relaciones entre el río, las personas y las identidades creadas. Se ha llamado a esta fase la escucha, ya que la escucha es el primer momento de la investigación temática definida por Freire (1985) y que debe servir para organizar las actividades educativas tras recoger de las personas sus historias, vivencias, experiencias y memorias.

Voy a presentar seis categorías que derivan de las informaciones recogidas por medio de las entrevistas

#### *Las palabras perdidas*

Al principio de La Era de las Revoluciones (2001) el historiador Eric Hobsbawm explica como ese tiempo de profundos cambios en las sociedades occidentales puede ser también recordado por las nuevas palabras que aparecieron y que hoy son comunes en el lenguaje: industria, ferrocarriles, clase obrera, etc.

Los oficios tradicionales en C. tienen una serie de palabras específicas para designar determinadas tareas. Por ejemplo, el propietario de la fábrica de ladrillos explica la razón de llamar al barro 'pescado'

*Y lógicamente el esterón era el mismo que se utilizaba para sacar el pescado de los barcos y de ahí viene el nombre de que al barro se le llame, al cordón de barro se le llame peces.*



Pensando en los oficios, es posible encontrar situaciones similares. Un ejemplo es la palabra 'barranquero', que se refiere al hombre que sabía como cortar, hacer agujeros y extraer el barro de los barrancos cerca del río. La pérdida de este trabajo, es también la pérdida de la palabra. Como señala Saramago (2015) primero se fueron las personas, después se perdió el oficio y al final desaparecieron las palabras.

*El barranquero era el que sabía como cortar, hacían el hoyo y sabían como cortar en el barranco para que el barro al caer cayera ya mezclado*

En esta misma línea, a veces es imposible mantener el discurso sin explicar el sentido de un término específico,

*Nooo.. Ja, ja, chupones son dos barcos, bueno uno, vamos a hablar de uno... bueno uno o dos, es como un vapor grande y está preparado para chupar arena*

De acuerdo con Gelpi (2008) la diversidad es un concepto amplio con una gran variedad de significados, uno de los cuales hace referencia al lenguaje. Perdemos lenguajes, palabras y expresiones y eso significa, entre otras cosas, que se produce una homogeneización del lenguaje que significa, de alguna forma, una homogeneización del pensamiento. Podemos relacionar este asunto con los trabajos de William Labov (1987) que demostró que el uso del lenguaje en determinados contextos específicos puede suponer también un cambio en el lenguaje. Volveré sobre este asunto en las conclusiones.

### *Oficios de nuestros padres*

En las sociedades tradicionales, la artesanía y los oficios son transmitidos en redes familiares. Estos procesos establecen íntimas relaciones entre los diferentes oficios. "Yo comencé a trabajar como carpintero con mi tío" explica un pescador. De alguna forma, los oficios son una especie de herencia de padres a hijos.

*Yo nací en una familia de pescadores, en C.. Mi padre murió muy joven, mi madre se quedó viuda con 8 hijos. Mi hermano mayor era el que se hizo cargo de... mi padre nos dejó un barquito de pesca, los que hay en el Guadalquivir [...] los barcos que hay de pesca aquí, claro. Y mi hermano fue el que hizo cargo. Yo tendría unos once o doce años.*

Pero en esas condiciones el aprendizaje de un oficio es también un duro proceso sin salario

*Mi padre me sacó [de la escuela] ya para aprender el oficio con mi tío, sin ganar una chica ni nada y yo le decía 'papa que yo trabajo más que mis primos y que toda la gente y no gano nada' y mi padre me decía 'pues aguántate'. Claro, como eran hermanos...*

En esas condiciones se produce una gran confusión entre el rol paterno y el rol de jefe y empleador – que se consideran diferentes en nuestras sociedades: "Yo fui a trabajar con mi padre. Mi padre era el capitán y yo el marinero"



Algunas personas intentan escapar de esta situación con un aprendizaje especializado “*Me saque el título de segundo mecánico naval*”. Parece que esto permite a las personas salir de las presiones de las relaciones familiares, pero también puede ser considerada una de las razones de la muerte del pueblo y del nacimiento de la ciudad como indicare en la próxima sección.

*Y eso, y después, ¡ah! Y después venían en los barcos esos que presentó la obra del canal para ir a Holanda. Y me avisaron para que me hiciera cargo de un barquito auxiliar que llevaba la grava que era para arrimarle el combustible a la grava y el agua potable [...] y ahí me lleve siete años, del año 70 hasta el 77.*

Para concluir, es importante destacar que el hecho de que los oficios se encuentren relacionados con las estructuras familiares significa también que los oficios tradicionales se van perdiendo cuando estos vínculos dejar de ser tan fuertes como eran en el pasado.

*Y por supuesto, conmigo se acaba esto, el que llega [su hijo se aproxima] es ingeniero industrial, pero de esto no quiere saber nada ya...*

*¿Y sus hijos se han dedicado a algo que tenga que ver con el río, con la pesca?*

*[...]*

*No, mis hijos no han querido, mis hijos no han querido... en fin*

*Cosmopolitismo: la muerte del pueblo, el nacimiento de la ciudad*

En ‘Qué es la Globalización’ Ulrich Beck (1999) considera que el cosmopolitismo es una de las señas de identidad de los procesos de globalización. El cosmopolitismo esta relacionado, entre otras cosas, con la facilidad para cambiar el lugar de residencia, pudiendo moverse desde un lugar hasta otro. En el caso de C., el cosmopolitismo puede comenzar a situarse hacia finales de los años 50 del siglo pasado o principios de los 60 y está fundamentalmente relacionado con la construcción de un importante astillero en la ciudad de Sevilla

*Si, si, si. Yo cuando, cuando joven, yo hice un maestría industrial y entonces me especialicé en instalaciones de barcos. Y entonces comencé a trabajar en los Astilleros de Sevilla.*

El cosmopolitismo está también relacionado con la acreditación de determinadas herramientas y competencias como diplomas válidos para trabajar en el mercado, en espacios diferentes de la estructura familiar que se señaló en el apartado anterior. “*Yo deje el río y fui a Cádiz*” explica un entrevistado con un título en mecánica naval.. Otro recuerda “*Fui a Irán, después estuve en Israel, dragando también. He estado en Fracia y en Marruecos*”

Se puede considerar que existe una especie de éxodo de artesanos – principalmente causado por el astillero, pero también, como puede verse, hacia otros lugares – que podría ser una de las razones de la muerte del pueblo tradicional, y de la sociedad



tradicional – fundada sobre una economía local con base en el río – y el nacimiento de una ciudad dormitorio donde la identidad tradicional se encuentra bajo amenaza de pérdida y olvido.

*Aquí nació la barriada Gutiérrez Pérez ¿no? Que va relacionado con el crecimiento económico y el pueblo dormitorio ¿no?*

### *El río que nos lleva*

En 'El río que nos lleva' (2003), el novelista José Luis Sampedro cuenta la historia de los madereros que transportaban troncos en el río Tajo en los años 50 del pasado siglo. Para estos hombres, el río era su vida y la construcción de un pantano – Entrepeñas – significa el final de su trabajo y de su modo de vida. A partir del siguiente viaje, los troncos serán transportados en tren o en camiones por carretera.

En C, el río ha sido una especie de autopista que transportaba un alto volumen de personas desde la propia C. hasta SB en la desembocadura del río – básicamente para ir a la playa – o trabajadores y trabajadoras del arroz hacia VF.

*Sí, eso era un base que... antes no había carreteras `para VF, para los... y entonces había unos barquitos dedicados a llevar los comestibles y todo lo que hacía falta en VF, porque por otro lado no se podía entrar... eso era... yo que se... los arroceros se aviaban por el río... le llevaban allí a los... esos donde se siembra el arroz, los comestibles y todo lo que había que llevar, porque por carretera no se podía, en barco era... por carretera no se podía porque estaba todo hecho un bosque... pero un bosque ¡eh!... y no se podía llevar nada.*

Sin embargo, lo más importante de esta autopista es el movimiento de mercancías. Alrededor de este eje se puede considerar una ruta importante de comercio – sobre todo de sal – desde SB hasta Sevilla. También mercancías desde Sevilla hasta C. o hasta VF Algunas veces el comercio y el transporte iban más allá de Sevilla río arriba, y algunas personas cambiaron su oficio de pescadores para transportar arena y/o grava.

### *La Dimensión Desconocida*

Cuando era pequeño existía una serie de televisión titulada 'La Dimensión Desconocida'. Trataba sobre acontecimientos extraños, sin explicación en este mundo o, quizás, en otros.

En C. el río es responsable de sentimientos muy contradictorios. Por un lado es una de las principales fuentes de riqueza y trabajo: ladrillos, alfarería, agricultura, pescado, construcción naval. Por el otro, las personas, usualmente, dan la espalda al río porque es un lugar misterioso que causa enfermedades y muerte.

El río, a su paso por C. presenta, al menos, dos grandes dimensiones desconocidas. La primera está relacionada con el sentimiento de frontera hacia lo desconocido: la marisma, un lugar de misterio descrito bellamente por Caballero Bonald (2007).



*El mosquito, las enfermedades... entonces la marisma es muy enfermiza, entonces la frontera física empezaba en C. se puede decir, entonces pues claro aquí había el estraperlo, el contrabando.*

*Estaban los mosquitos, son... bueno... y ellos tienen que trabajar en el agua para sembrar el arroz y los turistas algunos murieron de las picadas del mosquito, se ponían hinchado [sic]*

El segundo es relativo al miedo al río en sí mismo. Este miedo reverencial está presente en la prohibición del baño.

*Claro hombre. La paliza ya la tenías asegurada... Como se enterara tu padre que tu habías ido a bañarte al río, te viera un amigo [del padre] 'He visto a tu hijo en erío', la paliza estaba asegurada, fuera verdad o mentira.*

Finalmente, hay una especie de fatalista y mágica visión del río como algo sin control. Por ejemplo, las crecidas del río casi todos los inviernos.

*Aquí morían miles de cabezas de ganado. Aquí tenías tu tus treinta vaquitas aquí en invierno, y llegaba una arriada de esas, y cuando podías llegar, ya no había vacas ¿no? Te las habías encontrado todas 'patas arriba'*

### *En la oscuridad*

En una investigación anterior sobre localidades pesqueras (eliminado por anonimato) había destacado la importancia que las mujeres tienen en las actividades sociales y económicas de la comunidad. Era muy extraño, en el caso de C., que las mujeres se encontrarán en la oscuridad. Cuando empezó a confeccionarse la lista de personas a entrevistar no había mujeres. Cuando insistí en la no presencia de mujeres – incluso ante mujeres que trabajaban en el Centro de Atención a la Mujer - se me respondió que históricamente las mujeres sólo habían trabajado en almacenes de aceitunas en una ciudad cercana llamada HH que se encuentra al otro lado del río. Por tanto, no había conexión alguna, en teoría, entre las mujeres de C. y el río.

Pero esto no es así. Al final las mujeres están. En algunas ocasiones como fabricantes de redes,

*Que trabajaban, hacían la red. Porque claro, una mujer a lo mejor no tenía edad de ir al almacén.*

*Las redes es que hacerlas las hacían las mujeres*

*[...]*

*Las mujeres. Luego después los hombres las montaban porque las mujeres hacían, a lo mejor, una pieza de red y, después, había que ponerle las trallas, ponerle los plomos, ponerle los corchos, cabalgarla... Todo eso lo hacían los hombres.*



En otras ocasiones, como vendedoras de pescado

*Sí, yo recuerdo que el pescado se llevaba allí a la lonja. La lonja le llamamos nosotros al matadero de C., que llevábamos nosotros el pescado para venderlo. Y, a lo mejor, no lo vendías todo y si te sobeaba algo, pues a lo mejor, las mujeres salían por las calles.*

En cualquier caso, es importante señalar que sólo al final de las entrevistas realizadas aparecieron las mujeres. Lo que se puede destacar es que ya no se encuentran en la oscuridad, sino que es posible comenzar a conocer su papel en la estructura social, económica y cultural de C. y en los oficios ligados al río y al sistema productivo tradicional.

### 5. Conclusiones

A partir de lo señalado más arriba, algunas cuestiones pueden ser consideradas para su discusión.

En primer lugar los sentimientos contradictorios que las personas tienen en relación al río. El río es una fuente de vida pero, al mismo tiempo, es un lugar peligroso y lo mejor es no acercarse a él. De alguna manera se podría decir que el sistema productivo está disociado de la vida cotidiana. Esta visión del río como un enemigo y no como una fuente de trabajo y riqueza podría explicar la razón por la que los habitantes abandonan sus vidas alrededor del río. Investigar estas creencias puede ayudar a las personas a transitar desde una conciencia mágica hacia una conciencia crítica en el sentido que Freire (1985) planteaba. En esta dirección, estrategias de investigación popular como la investigación participativa, incluso desde una visión antropológica y no sólo educativa (Tax, [1951] 1990) puede permitir a las personas reflexionar sobre estos asuntos y transformar la realidad.

Un segundo elemento está relacionado con los procesos de modernización. Parece que algunos de los profundos cambios que C, ha sufrido están relacionados con el cambio de una sociedad rural a una sociedad urbana. La incorporación de muchas personas relacionadas con la pesca y otros oficios con una profunda ligazón con el río para trabajar en el astillero en Sevilla y en otros trabajos alrededor del mundo permitió a las personas posicionarse en trabajos más seguros, incrementando su salario y, en términos económicos, mejorar su calidad de vida. Ahora, la vida en un mundo globalizado está presente en la vida comunitaria en estos tiempos de alto desempleo donde tener un trabajo seguro es uno de los asuntos más importantes en la vida de las personas.

Frente al cualquier visión falsamente romántica, el desafío aquí es establecer como preservar un sistema de producción tradicional y garantizar, de forma simultánea, el trabajo y la calidad de vida. Y este desafío se produce en un mundo globalizado que parece haber arrastrado el pasado de C. – hacia una situación marginal y de olvido. Y esto está conectado con los procesos de cambio social ocurridos en C. durante los



últimos 60 años y que se encuentran relacionados con los procesos de modernización más ligados a la industrialización. “*Cuando empiezan las lavadoras, los detergentes, el río se va contaminando*” señalaba uno de los entrevistados en referencia a los procesos de modernización y también a los efectos de la polución en el río.

La cultura está íntimamente ligada con el lenguaje. La cultura subalterna se encuentra reflejada, entre otras cosas, en el lenguaje (Díaz Salazar, 1991). Si las palabras se pierden perdemos una parte importante de la cultura popular que se encuentra, en este caso concreto, representada por un técnico y específico lenguaje oral. Pero la cuestión más importante aquí es que esas palabras se encuentran formando parte de la memoria colectiva y la identidad cultural de las personas y las comunidades. Preservar esas palabras y el lenguaje asociado con ellas significa, de alguna forma, preservar la creatividad de individuos y comunidades porque esas palabras expresan su mundo. Y la pregunta aquí es ¿cómo preservar la oralidad en una sociedad que refuerza de forma constante la lectura y la escritura? En otras palabras, la gramática, como señalaba Gramsci, ¿se encuentra ligada a la cultura dominante? “La gramática normativa escrita supone siempre por tanto “elección”, una dirección cultural, es decir, constituye siempre un acto de política cultural nacional” (En Manacorda, 1976, p. 335, comillas en el original). Preservar estos lenguajes puede ser una forma de confrontar las tendencias hegemónicas y, al mismo tiempo, de resistencia y creatividad.

Todo ello supone un proceso de Educación Popular centrado en los intereses y la curiosidad de las personas y que permita producir conocimiento que sea realmente útil para entender y transformar la realidad circundante. En el caso concreto de C. este conocimiento realmente útil estaría relacionado con el conocimiento de la historia y con la preservación del presente por el conocimiento del pasado. De esta forma las personas pueden encontrar en su comunidad una forma de resistencia y de transformación.

En una sociedad en la que cada procedimiento es estandarizado cada vez más, salvaguardar la creatividad debe ser un elemento importante que garantice el desarrollo de las personas. En este sentido, esta investigación ha intentado, e intenta, recuperar la creatividad que se encuentra en los oficios tradicionales porque se trata de una creatividad que reside en la comunidad. Como ya se señaló en la introducción, los artesanos y artesanas tradicionales se encuentran siempre asociados a sus comunidades. Recuperar y mantener estos oficios tradicionales, quizás sólo para disfrute, puede permitir potenciar el conocimiento tradicional y los recursos de las personas. Contra la estandarización que se encuentra en las grandes tendencias globalizadoras – desde la moda hasta el aprendizaje a lo largo de la vida - reconstruir la memoria de las culturas locales, y de sus identidades, puede permitir a las personas llegar a ser protagonistas de su vida y, haciendo esto, recuperar una parte de su propio poder.



## Bibliografía

Una referencia eliminada por anonimato

Beck, U. (1998). *¿Qué es la globalización?* Barcelona: Paidós.

Becher (1986)

Caballero Bonald, J.M (2007). *Ágata ojo de gato*. Barcelona: Seix Barral.

Díaz Salazar, R. (1991). *El proyecto de Gramsci*. Madrid: Anthropos.

Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: The Continuum Publishing Company.

Gelpi, E. (1990). *Educación Permanente. Problemas laborales y perspectivas educativas*. Madrid: Popular.

Gelpi, E. (2004). *Trabajo Futuro. La formación como proyecto político*. Xàtiva: Edicions del CREC.

Gelpi, E. (2008). *El trabajo: utopía cotidiana*. Xàtiva: Edicions del CREC.

Giner, S. (1985). *Sociología*. Barcelona: Península.

Goetz y LeCompte

Godelier, M. (1987). Introducción: el análisis de los procesos de transición. *Revista Internacional de Ciencias Sociales*, 114, 5-16.

Gramsci, A. (1974). *La formación de los intelectuales*. Barcelona: Grijalbo

Hobsbawm, E. (2001). *La era de la revolución, 1789-1848*. Barcelona: Critica.

Junta de Andalucía (2016). <http://www.juntadeandalucia.es/institutodeestadisticaycartografia/sima/htm/sm41034.htm>. Accessed June 30, 2016.

Labov, W. (1983). *Modelos Sociolingüísticos*. Madrid: Cátedra.

Manacorda, M.A. (1976). *La alternativa pedagógica*. Barcelona: Nueva Síntesis

Mayo, P. (2010). Antonio Gramsci and his relevance for the Education of Adults. In P. Mayo (Ed.), *Gramsci and Educational Thought* (pp. 21-37). Chichester: Wiley-Blackwell.

Olesen, H.S. (1989). *Adult education and everyday life*. Roskilde: Roskilde University.

Rocher, G. (1985). *Introducción a la Sociología General*. Barcelona: Herder

Sampedro, J.L. (2003). *El río que nos lleva*. Barcelona: Destino.

Saramago, J. (2015). *Viaje a Portugal*. Barcelona: De Bolsillo

Sennett, R. (2000). *La corrosión del carácter*. Madrid: Anagrama.



## Congreso Internacional de Pedagogía Social

### Pedagogía Social y Desarrollo Humano

XXX SEMINARIO INTERUNIVERSITARIO DE PEDAGOGÍA SOCIAL

Sevilla 8, 9 y 10 de Noviembre de 2017

Sennett, R. (2010). *El artesano*. Madrid: Anagrama.

Welton, M. (1982). Gramsci's contribution to the analysis of public education knowledge. *The Journal of Educational Thought*, 16 (3), pp. 140-149.

Williams, R. (1983). *Keywords*. Oxford: Oxford University Press.

Woods, P. (1987). *La escuela por dentro*. Barcelona. Paidós.



## **O CONTACTO NO ACOLHIMENTO FAMILIAR. O QUE PENSAM AS FAMÍLIAS DE ACOLHIMENTO E DE ORIGEM E QUAIS OS DESAFIOS QUE SE COLOCAM PARA O DESENVOLVIMENTO DA SUA RELAÇÃO**

**PAULO DELGADO**

InED, Escola Superior de Educação do Porto / CIEC, Universidade do Minho, Portugal  
[pdelgado@ese.ipp.pt](mailto:pdelgado@ese.ipp.pt)

**VÂNIA S. PINTO**

InED, Escola Superior de Educação do Porto / REES Centre, Department of Education,  
University of Oxford, UK  
[vania.pinto@lmh.ox.ac.uk](mailto:vania.pinto@lmh.ox.ac.uk)

**JOÃO M. S. CARVALHO**

CICS.NOVA.UMinho, InED / Escola Superior de Educação do Porto, UNICES-Instituto  
Universitário da Maia, Portugal  
[jcarvalho@ismai.pt](mailto:jcarvalho@ismai.pt)

**JOANA OLIVEIRA**

InED, Escola Superior de Educação do Porto  
[joana.oliveira.18@hotmail.com](mailto:joana.oliveira.18@hotmail.com)

### **Palavras-chave**

Sistema de Proteção de Crianças e Jovens; Acolhimento Familiar; Contacto; Educação de Adultos; Desenvolvimento.

### **1. Introdução**

Quando uma criança ou jovem maltratada é retirada da sua família e passa a viver em acolhimento familiar, o contacto entre a sua família de origem e a família de acolhimento é inevitável, mas coloca questões complexas. A relação que se estabelece, de modo direto ou indireto, entre os acolhedores e a família da criança acolhida, pode-se pautar pela recusa ou pela aceitação, pela cooperação ou pelo conflito, e depende de um vasto e complexo grupo de fatores interdependentes, como a disponibilidade da família de origem, o tempo de permanência no acolhimento, os tipos de maus tratos sofridos, o percurso no sistema de proteção, a postura dos acolhedores, o acompanhamento prestado pela equipa de acolhimento, etc. (Moyers, Farmer, & Lipscombe, 2006; Osborn & Delfabbro, 2009; Sen & Broadhurst, 2011).

Os acolhedores desempenham um papel central no relacionamento entre a criança e a sua família de origem, que é reconfigurado com a colocação. Espera-se que a família de acolhimento seja capaz de amar e de educar de modo comprometido, e de gerir a relação e os contactos com a família de origem, de modo a contribuir para a transição



que a criança venha a fazer, no curto, médio ou longo prazo, conforme se concretizar o seu projeto de vida. O desenvolvimento de uma boa relação com a família de origem facilita, em princípio, o contacto e a própria integração da criança. Produz potencialmente efeitos benéficos na criança, de que são exemplos: o fortalecimento da sua identidade; a diminuição da ansiedade e de um possível sentimento de culpa; a redução dos sentimentos de perda e de rejeição; e a promoção da autoestima (Triseliotis, 2010).

O estudo desta temática assume uma relevância crescente perante a necessidade de se conhecerem os parâmetros do contacto, de modo a potenciar as variáveis que promovem a relação entre aqueles atores, e a controlar e a gerir as condicionantes associadas a resultados mais pobres ou inaceitáveis, que podem, inclusive, conduzir ao abandono da criança por parte dos seus pais durante o acolhimento, ou à rutura do próprio acolhimento (Vanderfaellie, Van Holen, & Coussens, 2008).

Este estudo pretende refletir sobre o contacto entre acolhedores e a família de origem da criança, normalmente os seus pais, identificar os obstáculos para a sua realização, e analisar o modo como as famílias de origem e as famílias de acolhimento se relacionam, assim como percecionam e avaliam a realidade.

## 2. Método e amostra

Numa fase inicial, descrevemos o perfil das famílias de origem e das famílias de acolhimento, recorrendo a um estudo realizado no distrito do Porto, que caracteriza o acolhimento familiar e o perfil dos seus protagonistas (Delgado et al., 2013), e que disponibiliza dados referentes a 214 famílias de origem e 168 famílias de acolhimento. Este estudo será complementado com dados que foram recolhidos recentemente, num segundo estudo que aborda o contacto no acolhimento familiar no mesmo território (Delgado et. al, 2016), e que reuniu informação referente a 39 crianças que foram colocadas após a realização do estudo de 2013. A informação obtida a partir dos questionários realizados junto das famílias de acolhimento e das equipas das entidades de enquadramento que as acompanham, foi tratada estatisticamente com recurso ao software SPSS.

Num segundo momento, o trabalho apoia-se numa abordagem de cariz qualitativo, com base na análise das entrevistas realizadas a uma amostra de 10 famílias de origem e 10 famílias de acolhimento do distrito do Porto. A partir das crianças e jovens acolhidos no distrito do Porto, escolheram-se, aleatoriamente, 17 crianças e jovens que tinham contacto com a família de origem para participarem em grupos focais, com base em três critérios: género, escalão etário e tempo de acolhimento. Por sua vez, a partir desta amostra, foi possível em treze casos agendar entrevistas com os profissionais que acompanhavam o seu acolhimento, as suas famílias de origem e respetivas famílias de acolhimento. No decorrer das entrevistas, três famílias de origem desistiram do estudo, ficando a amostra final reduzida a um total de dez casos.



Pretendeu-se com esta triangulação cruzar a perspetiva dos protagonistas da medida, detetando concordâncias e discordâncias que, no seu conjunto, constroem uma interpretação avaliativa dos resultados do contacto entre os acolhedores e a família de origem da criança acolhida. Recorreu-se à análise de conteúdo dos textos das entrevistas e dos grupos focais utilizando o software MAXQDA 10.0, tendo-se agrupado a informação em dimensões temáticas (categorias), mutuamente exclusivas.

### 3. Resultados

#### 3.1. Perfil das famílias de origem

De acordo com os dados recolhidos em 2013, no estudo de Delgado et. al (2013), o perfil das 214 famílias de origem das crianças e jovens em acolhimento familiar é constituído por pais jovens que, na sua maioria, se constituíram como casal, embora à data do estudo apenas 20% se mantivessem nesta situação, devido a separação ou à morte de um dos elementos do casal. À data do acolhimento, as idades médias dos progenitores situavam-se nos 36,8 anos (DP = 7,616) para os pais e nos 34,12 anos (DP = 7,966) para as mães.

A maioria das famílias de origem das crianças em acolhimento familiar tem mais de dois filhos, sendo o grupo de famílias com dois e três filhos o mais representativo (44,1%), havendo 25 (12,3%) com um único filho e 51 com cinco ou mais filhos.

Relativamente à situação laboral, o desemprego e o trabalho precário são muito frequentes. Quando se analisam os dados referentes às profissões dos pais que se encontram no ativo, elas são sobretudo ligadas à indústria e construção civil (23 pais), ou aos serviços, comércio e transporte (como por exemplo, calceteiro, carpinteiro, pintor de automóveis, etc). São, essencialmente, caracterizadas por serem profissões que não exigem elevadas qualificações escolares, surgindo a construção civil como a mais expressiva (13 pais).

Quando estudamos a situação profissional das mães, estes dados diferem muito daqueles obtidos para a situação dos pais: retirando as 85 mães de quem não se tem informação referente a esta variável, das 129 restantes, quase metade das mães estava desempregada (60 mães, o que corresponde a 46,5%), estando apenas 23 mães empregadas (17,8%). As mães exerciam, tal como os pais, profissões que não exigem elevada escolaridade e a que corresponde baixo salário (operárias, auxiliares de educação ou limpeza). Neste grupo, 16 mães trabalhavam na área de serviços e comércio (restauração, limpeza, vendas, ou auxiliares de educação); 2 na indústria têxtil; as restantes em trabalhos precários; e uma estava detida.

Os pais das crianças em acolhimento familiar são pessoas na sua maioria com problemas económicos, psicológicos/psiquiátricos e sociais graves. Nos 124 pais, de quem foi possível recolher informação, o comportamento aditivo é o problema com maior expressão (64%), preponderando o alcoolismo neste grupo (57 pais), logo seguido da



conduta agressiva (15,3%). Os problemas económicos e as doenças (físicas e psiquiátricas) surgem também com alguma relevância (7,3% e 5,6%, respetivamente).

Tal como no grupo dos pais, nas mães, os problemas mais frequentes são: o comportamento aditivo (25,6%), com 36 situações de alcoolismo e 10 de outro tipo de dependências; os problemas de saúde ou de deficiência física ou mental em 24,5% dos casos (44 mães); os problemas económicos em 22 situações (12,2%); a prostituição (13,3%); as condutas agressivas (5,6%); e as outras situações em menor frequência.

Em 2016 (Delgado et al., 2016), foram recolhidos dados que caracterizam as 39 novas crianças e respetivas famílias de origem, que entraram desde 2013 no sistema de acolhimento familiar.

A idade média dos pais destas crianças era de 40,7 anos (DP = 8,9), enquanto nas mães, a idade média era de 35,4 anos (DP = 9). Quanto à situação laboral, não foram facultados dados acerca de 15 pais e oito mães. Estavam empregados somente dois pais (um na área da construção civil e outro numa área não especificada pelo técnico) e duas mães (ajudante de cozinha e operária fabril). Os desempregados são 16 nos pais (41%) e 24 nas mães (61,5%). Seis pais estavam em outras situações não discriminadas. Sabe-se que uma mãe era estudante, que duas mães estavam reformadas (invalidez e problemas psiquiátricos), e que outras duas se dedicavam à prostituição.

Foram referenciados vários tipos de problemas com os pais destas crianças, muitos deles cumulativamente: 48,6% dos pais eram agressores num contexto de violência doméstica (17); 22,9% tinham problemas económicos graves (oito); 17,1% eram alcoólicos (seis); 14,3% estavam presos (cinco); 11,4% eram toxicodependentes (quatro); 3,7% eram delinquentes (dois); um era mendigo; e não foram facultados dados face a oito casos. As mães apresentavam problemas semelhantes ou complementares: 48,7% eram vítimas de violência doméstica (19); 38,5% tinham problemas económicos graves (15); 17,9% problemas psiquiátricos (sete); 6,2% eram alcoólicas (quatro); 6,2% eram toxicodependentes (quatro); 5,1% apresentavam deficiência psíquica (dois); 5,1% tinham enfermidade crónica; uma mãe dedicava-se à mendicidade; e não foram facultados dados sobre nove mães.

### 3.2. Perfil das famílias de acolhimento

No que se refere à estrutura das 168 famílias de acolhimento do distrito do Porto, a maioria dos acolhedores eram casais (78,6%), havendo 35 mulheres que acolhiam sozinhas (20,8%) e uma situação em que o homem acolhia sozinho. A média de idades da acolhedora e do acolhedor são bastante próximas, respetivamente de 54,12 (DP = 8,9) e de 56,29 (DP = 8,6) anos. Tratam-se de famílias maioritariamente envelhecidas, uma vez que os acolhedores com mais de 56 anos representavam praticamente metade do total dos acolhedores (49,8%, correspondente a 148 acolhedores de um total de 300).



Os acolhedores têm essencialmente o 1º ciclo do ensino básico (107 acolhedoras [64,8%] e 89 acolhedores [67,4%]), e acolhem maioritariamente enquanto casal. Mais de 90% das acolhedoras têm filhos próprios e aqueles que vivem na residência da família têm uma média de idades bastante superior à das crianças acolhidas (21,91 e 13,88, respetivamente), o que nos leva a presumir que a disponibilidade para acolher crianças é maior quando os filhos próprios já são jovens/adultos, podendo o acolhimento significar para os acolhedores uma espécie de alternativa que possibilita a continuidade do desempenho de funções parentais. Esta realidade pode também explicar o facto de muitos acolhedores terem mais de 56 anos.

Enquanto as acolhedoras são maioritariamente domésticas (64,3%), mais de metade dos acolhedores estão ativos profissionalmente (51,2%). A maioria dos casais (60,3%) tem só um dos elementos a trabalhar e em 33,6% dos casais ambos os elementos estão sem trabalhar, o que nos permite concluir que estamos perante famílias com uma considerável disponibilidade para cuidar das crianças acolhidas. Estas famílias têm longos percursos no acolhimento familiar, embora o número total de crianças acolhidas ao longo do acolhimento seja reduzido e as crianças se mantenham acolhidas na família durante muitos anos, paradoxalmente, face ao carácter temporário da medida.

### 3.3. Análise dos dados recolhidos nas entrevistas

Este trabalho pretende analisar como as famílias de origem e de acolhimento se relacionam, uma vez que, face à existência de contactos com a criança, certamente serão estes os dois intervenientes com maior interação, por se encontrarem frequentemente no início e término das visitas e porque na maioria dos casos as visitas decorrem na casa das famílias de acolhimento (Delgado et al., 2016).

É notório que face aos dez casos, as famílias de origem percecionam a relação com os acolhedores como de maior qualidade (com a exceção de dois casos), sendo possível extrair através do seu discurso que as classificam maioritariamente com 'razoável' ou 'bom', comparativamente aos acolhedores que consideram a qualidade da relação com as famílias de origem como 'razoável' (Figura 1). Existem concordância em apenas 4 casos.

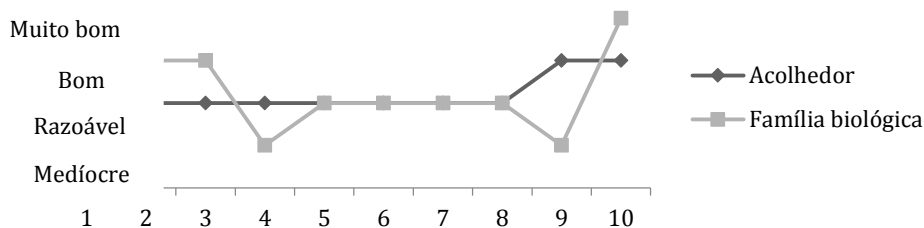


Figura 1 – Comparação da avaliação da relação entre as Famílias de Acolhimento e as Famílias de Origem, em termos de qualidade.

Fonte: Elaboração própria



A dificuldade de comunicação é ilustrada no seguinte testemunho da FA4: “foi sempre difícil, com esta família (...) Com o senhor J. e a senhora N. não, ele só sabe berrar. Na ideia deles, se não existissem famílias de acolhimento não lhes tiravam os filhos. E na ideia dele se os filhos tivessem que sair de casa, mais vale irem para um colégio interno. Ele disse isso ao juiz, que preferia que fossem para um colégio. Não aceitam famílias de acolhimento”.

Surgem outras circunstâncias em que a comunicação até é fácil, mas nem sempre produz os efeitos esperados. De acordo com a FA7 (família de acolhimento), “Eu consigo comunicar facilmente com ela ou com a tia até se for preciso. Só que depois, aquilo que eu digo, ela diz-me tudo que sim, que sim, que sim, mas não vai cumprir nem metade do que disse, ou do que eu tento explicar-lhe, ou mostrar-lhe... Ela não é uma pessoa assim muito, não dá muito feedback a nível de conversação”.

As crianças têm uma perceção do relacionamento que os pais desenvolvem com os acolhedores. No caso de Renato (7 anos), o pior de ter sido acolhido é o pai ralhar com a sua acolhedora. Anabela (12 anos), responde que “O meu pai e a minha tia (a acolhedora) estão sempre a discutir ao telefone, o meu pai chateou a minha tia. Na minha opinião o meu pai não faz nada, a minha mãe ainda tenta resolver os problemas com a minha tia, mas também quando pode ajuda, quando não pode não ajuda.

P- E o teu pai acaba por discutir ao telefone com a tua tia porque a tua tia gostava que ele te procurasse mais vezes e ele não o faz é isso?

A.F. - Sim, sim. E também porque nós também chamamos a família de acolhimento por tio e o por tia e o meu pai diz para não tratarmos por tios”.

Na figura 2, pode-se constatar que as famílias de origem são classificadas maioritariamente como cooperantes face à colocação da criança ou jovem, por 5 famílias de acolhimento e por 7 profissionais da equipa de acolhimento, bem como por 5 famílias de origem, que se autoavaliaram da mesma forma. Destaca-se igualmente uma significativa frequência de classificações de oposição, por 4 acolhedores, 3 profissionais da equipa de acolhimento e 4 famílias de origem. Em concordância encontram-se 80% dos acolhedores e profissionais da equipa de acolhimento, e 60% dos acolhedores, profissionais da equipa de acolhimento e famílias de origem.

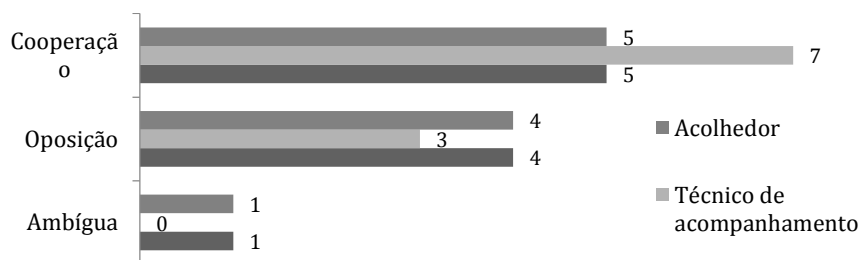


Figura 2 - Comparação da atitude da família de origem face à colocação.

Fonte: Elaboração própria



Uma parte das famílias de origem evoluiu da oposição inicial para uma aceitação da separação, por concordar com ela ou porque desenvolveram uma estratégia de adaptação que lhes permite manter a esperança do regresso da criança a sua casa. A FO2 (família de origem), por exemplo, afirma que atualmente “aceito bem as coisas. Calma. Tenho de estar calma”. Todavia, no início da colocação “não aceitava muito, mas agora tenho que aceitar. Foi complicado. Senti-me revoltada. Encostaram-me à parede. Acho que isto não se faz a ninguém. Tirá-los no meio de uma aula, puxá-los. Há outra maneira de fazer as coisas sem ser à bruta. Revoltada. Como se me espetassem uma faca no peito”.

A FO7, por seu turno, face à pergunta «como se sente atualmente perante a colocação», responde: “agora, à vinda para cá, custa mais. Eu quero é ir vê-los. Para cá a gente já vem muito em baixo. Não é que eu seja mais otimista do que ele (refere-se ao pai), mas... Temos de olhar para a frente, por mais que nos custe, por mais que nos doa. Temos de fazer o melhor porque não convém os pais irem abaixo”.

P. (Pergunta)- E no início da colocação? “Foi muito doloroso para os três”.

Esta evolução é reconhecida pelas famílias de acolhimento. Para a FA1, a atitude inicial da família de origem foi muito agressiva: “Eles ficaram muito revoltados, queriam bater em toda a gente, fizeram para lá muitas coisas.

P. - E agora no presente?

– Agora no presente está mais...aceitam melhor. Vêm também que o António está muito melhor e aceitam”.

Numa das situações, foi possível preparar a transição da criança para a família de acolhimento (FA2). No início, a mãe estava preocupada se os filhos iam ficar bem na nova casa. Os acolhedores fizeram então um apanhado “de algumas fotografias que tínhamos da casa e mostramos à mãe. Não foi logo no primeiro dia que nos encontramos que ela veio para nossa casa. Foi primeiro uma preparação, explicar o que ia acontecer, o que é que era. Apresentaram-nos à mãe e a outro casal que também estava lá e que, na altura ficou com o mais pequenino, mostramos a nossa casa por fotos.

P. - E aceitou que ela ficasse aqui colocada?

- Aceitou, lágrima no olho, na mesma, como qualquer mãe. Mas depois olhou para nós e começou a entender que... eu acho que ela pensa «se calhar até está melhor ali», percebe? Muitas das vezes eu penso assim «ela não lhe quer ligar, mas se calhar ela já não vem à visita mais vezes, porque pensa ela está melhor ali» porque ela é capaz de não ter capacidade e condições para lhe dar um futuro que..., normal, não é? Também pode ser por esse lado.

P – E essa atitude de aceitação, porque no fundo a mãe aceitou e perspetivou que a menina estaria bem aqui convosco, mantém-se também agora no presente? Portanto, no início ela aceitou, e agora?



Tudo normal. Sim, ela aceita.”

Noutros casos, a oposição inicial prolonga-se até ao presente, como sucede no caso da FO9, que reclama o regresso imediato da criança:

“Mãe (M.) - Acho que já...já é saturante...

Pai (P.) - Já basta, já chega, já...

M. - Já basta, acho que já estava na altura de ele...

P. - É que estão a estragar o miúdo e estão-nos a estragar a nossa vida a nós também.

M. - Acho, acho...pronto, já estava na altura de...eles, de o tribunal, ir dar uma perspetiva...

P. - A única coisa que eu queria arranjar, era um emprego para...ter os miúdos em casa. (...)

M. - Eu sei que sem trabalho... Eu sei também, eu sei. Sei porque eu já vi lá, sei de duas ou três senhoras que não tinham trabalho e as crianças voltaram para casa, mesmo com o Rendimento de Inserção Social. E ficaram na mesma com o Rendimento de Inserção Social e os miúdos voltaram para casa (...)

P. - Estamos a perder a infância, a infância dos filhos (...)

No ponto de vista dos profissionais, a atitude da família de origem depende do seu consentimento e da forma como se processa a retirada. Situações de oposição associadas a exposição pública geram sentimentos de revolta que demoram tempo a ultrapassar, ou que se prolongam e permanecem no relacionamento com a equipa de acolhimento. É o caso narrado pelo P10 (profissional), em que uma criança “foi retirado de forma violenta, com a presença da polícia, não foi arrancado dos braços da mãe porque já era mais crescidinho, mas a imagem foi a mesma, o contexto era muito complicado, portanto sem consentimento, com mandatos judiciais para a retirada, porque o contexto era muito mau de tráfico e consumo de drogas (...) e, portanto, tivemos a oposição desta mãe e das outras mulheres, e das pessoas que viviam ali no contexto”. Os dias seguintes foram necessários para acalmar, processar e viver com a nova situação, “e ela aderiu, porque rapidamente percebeu que os meninos estavam bem e a oposição terminou. A oposição está circunscrita ao momento, que é um momento público de rua, (...) embora todo o meio se compadecesse com as histórias destes meninos pois foi o meio que denunciou, foi o meio que denunciou a fome e os maus-tratos em que eles estavam, mas a atitude foi essa naquela fase”.

O testemunho do P3 é totalmente diferente, um caso em que a família de origem dá o consentimento e em que ocorre uma visita prévia antes da retirada: “antes da primeira visita, marcamos uma entrevista com a família de origem, não sabíamos do dia da retirada, para nos conhecerem a nós e ao serviço que prestamos, explicando quem está a acompanhar os filhos, de qual é o nosso da papel, o papel da família de acolhimento,



de forma a todos os papéis fiquem bem definidos e bem compreendidos, logo nessa parte”. A mãe aceitou a saída da filha “e tem a expectativa - a curto ou médio prazo - que os meninos regressem. Está a cumprir as ações com as quais se comprometeu, para que possa obter resultados”. Em suma, a aceitação e a compreensão possibilitam uma relação positiva entre a família de origem e a de acolhimento: “neste caso, a mãe vê as pessoas da família de acolhimento como referências, de apoio, cuidadores. Aceita a colocação, sente que estão muito bem cuidados, estão muito melhor e que no futuro os terá de volta. É esse o pensamento”.

#### **4. Discussão e considerações finais**

Entre as principais implicações para a prática destaca-se, por um lado, a necessidade de intervir com a família de origem, prevenindo as situações de negligência, e garantir o acesso à educação, à formação, ao emprego e à saúde; e por outro, desenvolver estratégias que incentivem a cooperação das famílias para a mudança necessária, para que a reunificação se concretize, se for possível, ou para promover o relacionamento com os acolhedores e a criança, se o acolhimento se prolongar. Importa igualmente conhecer melhor as consequências da medida do acolhimento familiar na (re)organização da família e investir na sua qualificação, uma vez que estes homens e mulheres, pais e mães de crianças colocadas em famílias de acolhimento, cuidam de outros filhos, que não estão sob medida de proteção.

No que diz respeito às famílias de acolhimento, é fundamental priorizar os processos de seleção e o acompanhamento dos acolhedores, aumentando e qualificando a “bolsa” de famílias disponíveis, e assegurando respostas adequadas a problemas específicos das crianças e jovens. As evidências recolhidas apontam para a necessidade de se aperfeiçoar o sistema de comunicação e a interação entre os acolhedores, a criança e a família de origem. Urge clarificar o papel que cabe, nesta teia complexa de relações, a cada um dos seus atores, para garantir a efetiva proteção e segurança da criança, e para permitir uma avaliação adequada sobre a continuidade do contacto e do próprio acolhimento.

A intervenção, neste âmbito, tem de prestar mais atenção à família de origem e procurar interpretar criticamente as razões que levam ao seu afastamento do processo, e à adoção de uma postura crítica relativamente ao acolhimento. Deste modo será possível desenvolver processos relacionais inclusivos, que tentem melhorar a relação com os acolhedores e que procurem aproximar as famílias de origem dos seus filhos e da tomada de decisão durante o acolhimento.

Ao nível das principais dificuldades para a realização do contacto, pode-se destacar que os acolhedores identificam a relação com a família de origem, enquanto as famílias de origem identificam por sua vez as dificuldades económicas e logísticas, associadas às deslocações, como os meios de transporte disponíveis e a despesa que representa para as famílias. Estas dificuldades são ultrapassáveis, podendo o sistema de proteção disponibilizar os recursos que facilitem as viagens e suportem os encargos, de modo a



assegurar que a condição financeira não seja uma razão para que estas crianças não se encontrem com os seus familiares.

As dificuldades associadas ao relacionamento não se resolvem de modo tão pragmático. Implicam um longo processo de acompanhamento educativo das várias partes envolvidas, requerem tempo, sensibilidade e empenho, para se procurar ultrapassar as dificuldades. A formação/supervisão pode desempenhar neste domínio um papel significativo, se contribuir para esclarecer os processos, as fases em que se desdobram, os papéis de cada ator, as finalidades da intervenção e as decisões a tomar

Apurou-se igualmente que as famílias de origem percecionam a relação com os acolhedores como de maior qualidade do que quando são os acolhedores a avaliar a relação. O reconhecimento pelo trabalho prestado, a integração e o desenvolvimento dos filhos pode explicar esta apreciação por parte das famílias de origem. Comportamentos agressivos e o incumprimento do estabelecido são críticas endereçadas pelos acolhedores às famílias de origem, numa dinâmica relacional que tem como pano de fundo a diversidade cultural e os desafios que coloca, quando confronta os intervenientes com comportamentos e valores distintos dos seus. Como foi possível constatar no perfil traçado, variáveis como a idade média, a atividade laboral, a estrutura familiar e a estabilidade do casal, assim como a existência de problemas económicos, psicológicos/psiquiátricos e sociais, separam claramente estes dois grupos de famílias.

Para além do consentimento, outro fator que influencia a aceitação da colocação, logo no seu início, é a possibilidade de se preparar a transição da criança. Pelo contrário, quando a retirada é súbita, sem acordo e em locais de maior exposição pública, acentua-se a oposição da família de origem. Nestas circunstâncias, justifica-se um trabalho de acompanhamento mais frequente e intenso, que procure informar os pais relativamente à decisão tomada, ao acolhimento familiar, ao novo contexto de vida do seu filho/a, e ao que poderá suceder no futuro.

Em suma, os resultados apurados permitem concluir que é importante: (1) desenvolver processos de cooperação regulada, que melhorem a comunicação e a relação entre os acolhedores e as famílias de origem; (2) desenvolver um trabalho mais atento e disponível com os pais, de apoio à separação, de acompanhamento e de recuperação das competências parentais; (3) disponibilizar recursos que facilitem as viagens e suportem as despesas das visitas; e (4) promover processos de formação e de apoio educativo que esclareçam os processos, os papéis, as finalidades e os potenciais resultados das decisões, e abordem especificamente as questões da diversidade cultural.



## Referências

Delgado, P. (coord), Bertão, A., Timóteo, I., Carvalho, J., Sampaio, R., Sousa, A., et al. (2013). *Acolhimento Familiar de Crianças. Evidências do presente, desafios para o futuro*. Porto: Livpsic.

Delgado, P. (Coord.), Sousa, A., Bertão, A., Moreiras, D., Timóteo, I., Oliveira, J., et al. (2016). *O contacto no acolhimento familiar. O que pensam as crianças, as famílias e os profissionais*. Porto: Mais Leitura.

Moyers, S., Farmer, E., & Lipscombe, J. (2006). Contact with family members and its impact on adolescents and their foster placements. *The British Journal of Social Work*, 36(4), 541-559.

Osborn, A., & Delfabbro, P. (2009). Foster carers perceptions of the effects of parental contact upon children's psychosocial wellbeing in long-term foster care. *Communities, Children and Families Australia*, 4(2), 18-33.

Sen, R., & Broadhurst, K. (2011). Contact between children in out-of-home placements and their family and friends networks: a research review. *Child and Family Social Work*, 16(3), 298-309.

Vanderfaeillie, J., Van Holen, F., & Coussens, S. (2008). Why do foster care placements break down? A study into the factors influencing foster care placement breakdown in Flanders. *International Journal of Child and Family Welfare*, 11(2-3), 77-87.

Triseliotis, J. (2010). Contact between looked after children and their parents: a level playing field. *Adoption & Fostering*, 34(3) 59-66.



## **LA UNIÓN EUROPEA Y LAS MEDIDAS DE ATENCIÓN A LOS MENORES DE EDAD NO ACOMPAÑADOS**

**ADRIÁN NEUBAUER ESTEBAN**

[adrian.neubauer@outlook.com](mailto:adrian.neubauer@outlook.com)

666993505

Grupo de Investigación sobre Políticas Educativas Supranacionales

**RAFAEL MESTO HEREDIA**

[rafael.mesto@gmail.com](mailto:rafael.mesto@gmail.com)

Universidad Complutense de Madrid

### **Resumen**

El objetivo fundamental de este trabajo es describir y analizar la situación de los Menores de Edad No Acompañados (MENAs) en la Unión Europea, así como las políticas de la Unión respecto a estos menores, y la intervención de los diferentes Estados Miembros respecto a esta cuestión.

Para ello, realizaremos una aclaración conceptual del término “MENA” y cuáles son las características principales de estas personas (nacionalidad, sexo y edad), las principales rutas migratorias por las que acceden a Europa, con el fin de arrojar luz acerca de este fenómeno y poder comprenderlo en mayor profundidad. Por otro lado, se llevará a cabo una revisión sobre el marco normativo legal de la Unión Europea sobre la acogida y el tratamiento de estas personas en los Estados Miembro. La falta de una legislación específica sobre estos menores y el tratamiento dualista existente entre los diferentes Estados Miembros, diferenciando claramente a los países del norte y a los países del sur del continente serán los elementos clave sobre los que se articulará este trabajo.

Para terminar, tras el análisis legislativo mencionado anteriormente, se desarrollarán una serie de propuestas de intervención tanto a nivel legal como educativo, con el fin de favorecer la prevención, la protección y garantizar la inclusión de estas personas en la sociedad europea, salvaguardando los derechos humanos y el bien superior del menor.

### **Palabras clave**

Unión Europea, Menores de Edad No Acompañados, Sectores vulnerables, Supranacional.

### **1. Introducción**

La Unión Europea se enfrenta en estos momentos a un momento de inflexión en su historia. Tradicionalmente los países del sur de Europa como Italia, España y Grecia han sido destinos preferentes por parte de los emigrantes del continente africano. Sin embargo, tras el estallido de la Guerra Civil Siria en el año 2011 se ha revertido,



convirtiendo a los países del norte de Europa los principales destinos para los refugiados y solicitantes de asilo político y humanitario como consecuencia del conflicto sirio.

Este fenómeno ha dejado en evidencia la falta de una normativa específica respecto a los Menores de Edad No Acompañados (MENAs) por parte de la Unión Europea. Por este motivo, miles de personas, incluidos niños y niñas, se encuentran ante un riesgo de exclusión social muy grave, debido a sus características que les convierten en un sector de gran vulnerabilidad.

Ante esta situación en la que los derechos humanos y los derechos de la infancia no se están respetando, es preciso desarrollar una serie de medidas de actuación conjuntas por parte de la Unión desde una perspectiva jurídica y educativa, basada en los derechos humanos, con el fin de garantizar la plena inclusión de los refugiados en Europa, atendiendo a un principio fundamental: la dignidad humana.

## 2. Marco teórico

### 2.1. La Unión Europea

La Unión Europea es sin lugar a dudas uno de los principales destinos para los MENAs, de tal modo, la política en materia de inmigración por parte de la Unión Europea cobra vital importancia para conocer y valorar el estado de estos menores en Europa y por lo tanto, tomar acciones para mejorar su situación en el continente.

Para ello, es posible destacar tres grandes tratados para comprender la temática y cómo aborda la Unión Europea esta cuestión.

En primer lugar, es fundamental hablar del *Plan de Acción de la Unión Europea sobre los Menores de Edad No Acompañados (2010-2014)*. Este plan se puede dividir en tres grandes módulos o acciones (Rocamora Fernández, A., 2013):

- PreVENCIÓN: a través de la colaboración con los países de origen.
- PROTECCIÓN: este apartado es clave ya que tiene lugar una vez el menor se encuentra en la Unión Europea y las condiciones del mismo pueden ser muy delicadas. Dentro de este proceso la Unión se compromete a identificar al menor, a garantizarle una equidad jurídica y la búsqueda de su familia.
- SOLUCIONES: he aquí sin lugar a dudas la gran divergencia existente entre los diferentes Estados Miembros. La Unión puede plantear dos grandes medidas: el asilo y el reasentamiento en Europa, o bien, la repatriación del menor.

Este último epígrafe, ha sido sin lugar a dudas el gran debate por parte de los Estados Miembros en los últimos años, tal y como muestra el segundo tratado del que hemos de dar cuenta: la "Agenda Europea de Migración". En ésta, es posible discernir cómo la tendencia en la Unión Europea ha sufrido un cambio drástico desde el primer paquete de medidas al segundo, donde prevalecen las medidas para el retorno y la repatriación del menor, haciendo especial hincapié en el "Manual de Retorno" del 1 de noviembre de 2015 (Neubauer Esteban, A., 2016).



Por otro lado, algunas Organizaciones No Gubernamentales, como Unicef, France Terre D'Asile, ECRE y Accem, formularon a través del boletín EUMIGRE (nº135) el deseo de que las "instituciones europeas consideraran de manera diferenciada la situación de los Menores Extranjeros No Acompañados (MENAS) a la hora de diseñar las políticas europeas de asilo" (Accem, 2013).

Este documento recoge de forma sintética ocho recomendaciones para hacer frente a esta grave crisis humanitaria (Accem, 2013):

- "El acceso de los menores al procedimiento de asilo debe estar siempre garantizado"
- Analizar estadísticamente los datos y características de los MENAs, para mejorar el conocimiento de este fenómeno.
- Asignarle un tutor especializado en la temática que le oriente y proteja durante el proceso.
- "El reglamento Dublin II no debe ser aplicado a los menores no acompañados, salvo para casos de reunificación familiar, si es por el mejor interés del menor."
- Garantizar la equidad y el acceso al sistema médico, psicológico, judicial y a un hogar.
- "Las entrevistas a los menores deben realizarse en condiciones agradables para el menor, por personal especialmente cualificado y con los conocimientos apropiados sobre el comportamiento y el desarrollo de los menores."
- Debido a la vulnerabilidad de estas personas se tomarán las decisiones con flexibilidad atendiendo al bien superior del menor.
- "Los menores no acompañados que lleguen a las fronteras deben ser admitidos en el territorio con el fin de poder recibir asesoramiento sobre su situación con respecto al asilo. Nunca deben ser privados de libertad"

En definitiva, como podemos observar este es un tema realmente complejo desde el punto de vista político, judicial y social, donde los intereses Estatales no siempre van unidos al interés de la Unión Europea, tal y como demuestran la nulidad de plazas de asilo y reasentamiento ofrecidas por Grecia y Eslovaquia en 2016 (Oxfam, 2016), por ello, alcanzar un consenso por y desde los derechos humanos ha de ser una prioridad no sólo para Europa, sino para la humanidad.

### 2.2. Los Menores de Edad No Acompañados: características y flujos de migración

Los Menores de Edad No Acompañados (MENAs) son sin lugar a dudas unos de los agentes más vulnerables, por ello, es fundamental realizar una aclaración conceptual de quiénes son estos MENAs para posteriormente conocer los flujos de migración principales para llegar a Europa.

Tal y como lo define ACNUR (2012), un MENA es aquél "menor de 18 años que se encuentra separada de ambos padres y no está bajo el cuidado de ningún adulto que por ley o costumbre esté a su cargo."



Esas personas son principalmente varones, y más de la mitad oscilan entre los 16 y 17 años de edad (Goenechea Permisán, C., 2006; Público, 2016). Más de la mitad de los que migran hacia Europa son de nacionalidad afgana (51%) y un 16% sirios (Público, 2016), mientras que en España “entre el 75% y el 92% según los distintos estudios proceden de Marruecos” (Goenechea Permisán, C., 2006).

Sin lugar a dudas, estos datos reflejan la grave crisis humanitaria que asola esa zona geográfica como consecuencia de la Guerra Civil Siria y el aumento de la influencia y la opresión ejercida por parte de los grupos terroristas tales como denuncia Carlos Echeverría Jesús (2014), siendo los más importantes:

- El Estado Islámico de Irak y el Levante (EIL), o también conocido como Dashed
- Jabhat Al Nusra o Frente Al Nusra
- Frente Islámico

Un aspecto fundamental que no podemos olvidar, es la gran implicación emocional que llevan a cabo estas personas durante su migración, tal y como señala Cristina Goenechea Permisán (2006), “sus expectativas personales son irreales, distorsionadas por los medios de comunicación o por los propios compañeros”. Cuando estas expectativas no son alcanzadas, se genera una frustración en el individuo que conlleva a una grave crisis personal y emocional doble, ya que supone el incumplimiento de un sueño personal y familiar por parte de a quienes dejaron en su país de origen.

Como hemos mencionado anteriormente, este desarraigo produce dificultades en la inclusión y adaptación social, lo que frecuentemente genera comportamientos violentos o inadecuados debido al sentimiento de soledad que éste les ha generado, convirtiéndoles de nuevo, en un sector especialmente vulnerable para las redes de tráfico (Goenechea Permisán, C., 2006)

Por otro lado, es preciso atender a los motivos que llevan a estos menores a abandonar su lugar de origen y a sus familias. Cristina Goenechea Permisán (2006) afirma que algunas de estas “pueden ser la pobreza, las catástrofes naturales, la desestructuración familiar, la desprotección institucional o la imposibilidad de forjarse un futuro, entre otros.”

Otro aspecto fundamental y que no podemos saltar por alto, es conocer las principales rutas migratorias de estos menores, pudiendo diferenciar cuatro (El Español, 2015):

- En primer lugar, la más utilizada por los refugiados sirios es la ruta Turca-Griega, que tiene como punto de partida Siria, para posteriormente ir a Turquía (Estambul) y de allí, emigrar hacia Lesbos y más tarde a la península del Peloponeso. Una vez llegan a este destino, existen múltiples opciones donde emigrar, tales como Albania, Serbia, Bulgaria o Rumanía. Se calcula que aproximadamente más de medio millón de personas han utilizado esta ruta en el último año.



- La segunda ruta más utilizada es la Libia, donde 139.518 personas han hecho uso de ella para llegar a Malta, Sicilia o la isla de Lampedusa. Esta ruta es de especial interés para la prevención y la protección de los menores, ya que está controlada por mafias.
- La ruta del Estrecho la utilizaron 3.845 personas en 2015, viajando desde Agadez (Níger) a Ceuta y Melilla, viajando por las ciudades argelinas de Ouargla y Maghinia.
- En último lugar, y pese a ser una ruta prácticamente extinta, ya que tan sólo 200 personas la emplearon en 2015, es importante mencionar la ruta del Oeste, cuyo recorrido abarca desde Mauritania y el Sáhara Occidental a Canarias.

El conocimiento de estas rutas se hace imprescindible dada la alarmante situación humanitaria existente en el Mediterráneo, donde el número de refugiados y migrantes aumentó en un 83% en el año 2015 con respecto a 2014, pasando de 75.000 a 137.000 (ACNUR, 2016). En numerosas ocasiones, estas personas viajan a través de redes mafiosas que se lucran aprovechando la vulnerabilidad de estas personas, a las que obligan a viajar en embarcaciones como zodiacs o barcas pesqueras con casco de madera (ABC, 2016), superando en muchas ocasiones el aforo de la embarcación, poniendo en grave peligro la integridad de los viajeros.

En definitiva, este es un tema candente y de actualidad, tal y como demuestran las estadísticas de los últimos diez años (Goenechea Permisán, C., 2006), y especialmente en 2015 en el seno de la Unión Europea, donde el número de llegadas de manera irregular se ha cuatuplicado en los últimos cuatro años, pasando de 23.000 a 88.3000 peticiones de asilo por parte de MENAs (Público, 2016).

### 3. La Unión Europea y sus medidas acerca de los MENAs

En términos legales existe no existe un definición concreta y definitiva del concepto de MENA, quizá la que resuma más la línea jurisprudencial sea la dada por El Comité de los Derechos del Niño de las Naciones Unidas a los define como «los menores que están separados de ambos padres y otros parientes y no están al cuidado de un adulto al que, por ley o costumbre, incumbe esa responsabilidad». A esta definición hay que añadir también a aquellos menores a los que se deje solos tras su entrada en los Estados miembros. Añadido a través de la Resolución del Consejo de la Unión Europea de 26 de junio de 1997, relativa a los menores no acompañados nacionales de países terceros 3 y posteriormente en las Directivas del Consejo de la Unión Europea 2001/55/CE, 2003/9/CE y 2003/86/CE.

En palabras de Francisco Javier Durán Ruiz (2011) la cuestión fundamental no es quién está al cuidado del menor, es si éste tiene cubiertas sus necesidades físicas y emocionales por adultos que sean responsables de su situación.

Los menores y especialmente los menores no acompañados están reconocidos por las legislación comunitaria como “personas vulnerables”, definidas dentro del art.21 de la



Directiva sobre condiciones de acogida (2013/33/UE) y en el artículo 3.9 de la Directiva sobre retorno (2008/115/CE).

El número de MENAs que recibe un país, así como su situación geográfica es fundamental para diferenciar los dos principales modelos de actuación que existen actualmente dentro del marco comunitario. De esta manera podemos diferenciar claramente dos modelos. Un primer modelo relativo a los países del norte y centro de Europa (como Alemania, Suecia, Bélgica, Dinamarca y Noruega) donde es más frecuente que éstos menores sean considerados como potenciales refugiados y soliciten asilo, en contraposición al otro modelo imperante en los países del sur de Europa (como España y Italia) donde existe una regulación jurídica más estricta, incluyéndoles dentro del colectivo de inmigrantes irregulares y aplicándoles el régimen interno relativo a la protección de menores, limitando de ésta manera el acceso al asilo o refugio.

Es por tanto fundamental determinar qué Estado será responsable para examinar la solicitud de asilo. En base a las exigencias establecidas por el Reglamento de Dublín (Reglamento (UE) nº 604/2013 del Consejo), todas las solicitudes de asilo que se presenten en el territorio de la UE deben ser examinadas, y en el caso de tratarse de una decisión de traslado ha de garantizarse el derecho de recurso. Sin embargo este Reglamento ha resultado ser más bien una barrera hacia un sistema común de asilo en vez de tratarse de un puente, puesto que en la práctica los refugiados deben tramitar la solicitud de asilo en el primer país de la UE al que llegan. Este protocolo establece que los solicitantes de asilo deben quedarse en el país en el que se registran, sin atender a sus circunstancias personales, ignorando si esa persona ha podido establecerse o rehacer su vida en otro país. Eliminando por tanto la posibilidad de llevar a cabo una decisión de forma conjunta y por consenso por los Estados Miembros. Alemania de forma pionera ha suspendido dicho protocolo (Dublín III) atendiendo todas las solicitudes con independencia de su procedencia. De esta manera deja de enviar a los demandantes de asilo hacia los países por los que accedieron a la U.E.

La Unión Europea por consiguiente no tiene hasta la fecha una normativa homogénea y común relativa al trato al que deben otorgar los Estados Miembros a los MENAs. No dejan de ser meras recomendaciones o consejos que carecen de la fuerza vinculante necesaria para obligar a los Estados Miembros. De tal manera, la Unión Europea se ha limitado a orientar esta materia mediante aquellos documentos conocidos como soft law, tales como El Plan de Acción de La Unión Europea Sobre Los Menores No Acompañados (2010-14). La Comisión Europea por tanto no ha dado ese paso necesario adelante en materia legislativa obligando a los Estados Miembros a actuar de manera unitaria, sino que legisla en ésta materia mediante recomendaciones y acuerdos con el objetivo que sean los propios estados los que actúen de acuerdo a los planes del C.E. a través de las hojas de rutas de los que han marcado en la protección de los derechos de estos menores y que posteriormente tenga su reflejo en los ordenamientos internos de cada Estado.



#### 4. Propuestas de mejora

La Unión Europea debería ser, como señala Beatriz Becerra (2015), un ejemplo en el cumplimiento del derecho universal de asilo. Un marco de acción política y legal que haga efectivos los artículos 13 y 14 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos: el derecho de toda persona a salir de cualquier país y a volver, y, en el caso de persecución, el derecho a buscar asilo y disfrutar de él.

La U.E. debería de alzarse como referente y estandarte en defensa de los DD.HH. ofreciendo una acción común y homogénea a través de una política migratoria, que ponga en marcha planes de respuesta y protocolos de actuación, capaces de paliar los riesgos humanitarios que sufren los refugiados y especialmente los sectores más vulnerables, como es el caso de los menores no acompañados. No obstante, no se puede llegar a tales objetivos únicamente a través de una política de soft law, es necesario una política única que obligue a los Estados Miembros a cumplir con la obligación legal y moral de conceder refugio y asilo las personas que buscan refugio porque huyen de la persecución y la guerra, y actuar rápidamente mediante protocolos estandarizados en los sectores más vulnerables.

A continuación enumeramos una serie de medidas:

- Reformulación inmediata del el Reglamento de Dublín, con el objetivo de realizar un sistema común de asilo, que haga que los refugiados tengan las mismas posibilidades y condiciones de conseguir asilo en todo el territorio europeo indiscriminadamente, estableciendo cupos obligatorios y proporcionales para todos los Estados miembros, ofreciendo una acción inmediata asistencial a los MENAs y otros sectores vulnerables.
- Poner en marcha un sistema de tráfico humanitario, que además persiga y condene a las mafias dedicadas al tráfico de personas desde la frontera hasta Europa
- Atacar la xenofobia con discursos integradores, es necesario que todos estas medidas cuenten con un reflejo en la sociedad europea que apoye y colabore a la integración y al cumplimiento de los DD.HH. mediante la persecución, repulsa y condena de los discursos de corte racista y xenófoba que por desgracia cada día son más populares en Europa.
- Un compromiso explícito por parte de los Estados Miembros para garantizar el derecho a la educación en los campos de refugiados, donde se trabaje de forma sistemática y holística la lectoescritura, la competencia matemática y un fomento de los derechos humanos a través de la educación.
- Una vez acudan estas personas a los países de destino, contarán con un sistema específico para garantizar su inclusión socio-educativa a través de mediadores culturales.
- Desarrollar planes de formación inicial docente en derechos humanos a nivel europeo con el fin de concienciar a los futuros maestros y maestras de la importancia de educar a los futuros estudiantes acorde a estos valores.



### 5. Conclusiones

La situación actual de los MENAs en la Unión Europea es un tema candente debido al auge de las migraciones y solicitudes de asilo político como consecuencia de las guerras en Oriente Medio. Estas personas, estos niños y niñas, adolescentes, se encuentran en una situación de vulnerabilidad muy alta debido a sus características psicológicas como la falta de madurez, experiencia y sus altas expectativas respecto a su futuro en Europa; su género, especialmente en el caso de las mujeres quienes corren serio riesgo de ser explotadas sexualmente por mafias y redes organizadas; y por último, su situación legal, que en numerosas ocasiones les obliga a tomar decisiones arriesgadas para salvar su vida o simplemente no volver a su país de origen.

Es preciso destacar el EUMIGRE (nº135), propuesto por numerosas instituciones y ONGs, que denuncian y reivindican la necesidad de proteger y salvaguardar los intereses de los MENAs, de una forma específica, explícita y conjunta por parte de la Unión Europea. Esta medida puede generar grandes controversias a nivel político, social y por supuesto, económico. La UE actualmente se sitúa en una situación de peligro, donde la identidad propia de la Unión Europea se está cuestionando o fraccionando con movimientos como el Brexit, Marine Le Pen o Norbert Hofer, el extremista derecha austriaco. Si la Unión Europea aceptase y promulgase tratados como el EUMIGRE (nº135), podría ser un arma populista y xenófobo en manos de estas personas para atacar directamente al seno de la Unión Europea y a sus valores más explícitos: el respeto y la paz.

De tal modo, la Unión Europea debe alinearse de forma directa y clara sobre esta temática tan controvertida y a la par tan deshumanizada. Los MENAs se están tratando como simples números o “peones” dentro de una batalla dialéctica, política y económica en la Unión Europea, y a menudo, con connotaciones negativas al considerar que ponen en riesgo la identidad nacional o tratando el tema en los medios de comunicación con adjetivos como “yihadista” o “terrorista” (Neubauer Esteban, A., Martín Collado, B. y Pérez Roldán, T., 2016).

En definitiva, este grave problema social, político y humanitario requiere de una acción global, explícita y comprometida por parte de los Estados Miembros, con el fin de garantizar los derechos humanos y los derechos de la infancia de estas personas con especial énfasis debido a su vulnerabilidad.

### Referencias

ABC (2016). Caminos de dolor a Europa: las rutas alternativas a los Balcanes de los refugiados. Extraído el día 13 de febrero de 2017 desde <http://www.abc.es/internacional/20150828/abci-mapa-rutas-inmigracion-europa-201508280935.html>



## Congreso Internacional de Pedagogía Social

### Pedagogía Social y Desarrollo Humano

XXX SEMINARIO INTERUNIVERSITARIO DE PEDAGOGÍA SOCIAL

Sevilla 8, 9 y 10 de Noviembre de 2017

Accem (2013). Por una política europea de asilo adaptada a los MENAS. Extraído el día 13 de febrero de 2017 desde <http://www.accem.es/es/por-una-politica-europea-de-asilo-adaptada-a-los-menas-a574>

ACNUR (2012). Menores no acompañados y la protección del asilo. Extraído el día 13 de febrero de 2017 desde [http://www.acnur.es/PDF/acnur\\_menores\\_no\\_acompanados2012\\_20120705171911.pdf](http://www.acnur.es/PDF/acnur_menores_no_acompanados2012_20120705171911.pdf)

ACNUR (2016). La ruta marítima a Europa. Extraído el día 13 de febrero de 2017 desde <http://www.acnur.org/que-hace/respuesta-a-emergencias/emergencia-en-europa/la-ruta-maritima-a-europa/>

Alonso Sanz, Lucia (2009) El Derecho al Asilo de menores no acompañados: una propuesta de regulación más segura.

Bascherini, Gianluca (2008), "Las políticas migratorias en Europa: una visión comparada" (traducido por F. J. Durán Ruiz), Revista de Derecho Constitucional Europeo, número dedicado a Inmigración y Unión Europea, 10: 49-101.

Becerra, Beatriz (2015) El derecho a asilo en la UE. Refugiados vs emigrantes. (<http://www.theeconomyjournal.com/es/notices/2015/10/el-derecho-a-asilo-en-la-ue.-refugiados-vs-emigrantes-67614.php>)

Durán Ruiz, Francisco Javier (2009), "Los menores extranjeros no acompañados y su protección normativa.

Echeverría, J. (2014). Grupos terroristas operando en Siria. Instituto Español de Estudios Estratégicos.

El Español (2015). Así son las cuatro rutas de la inmigración a Europa. Extraído el día 13 de febrero de 2017 desde [http://www.elespanol.com/enfoques/20151023/73742693\\_0.html](http://www.elespanol.com/enfoques/20151023/73742693_0.html)

Goenechea Permisán, C. (2006). Menores inmigrantes no acompañados: un estudio de su situación en la actualidad. *Universidad Complutense de Madrid*. Extraído el día 13 de febrero de 2017 desde [http://weib.caib.es/Documentacio/jornades/Web\\_I\\_Cong\\_Medit/PDFs/menors2.pdf](http://weib.caib.es/Documentacio/jornades/Web_I_Cong_Medit/PDFs/menors2.pdf)

Goenechea Permisán, Cristina (2006) "Menores inmigrantes no acompañados: un estudio de su situación en la actualidad".

Neubauer Esteban, A. (2016). La Unión Europea y la crisis humanitaria como consecuencia del conflicto sirio: una acción desigual. *II Congreso Internacional Hispano-Marroquí: "Diversidad cultural, inmigración e inclusión educativa"* (En prensa)

Neubauer Esteban, A., Martín Collado, B. y Pérez Roldán, T. (2016). Análisis crítico de los discursos que los medios de comunicación proyectan sobre la inmigración y su



## Congreso Internacional de Pedagogía Social

### Pedagogía Social y Desarrollo Humano

XXX SEMINARIO INTERUNIVERSITARIO DE PEDAGOGÍA SOCIAL

Sevilla 8, 9 y 10 de Noviembre de 2017

impacto en la escuela. *II Congreso Internacional Hispano-Marroquí: "Diversidad cultural, inmigración e inclusión educativa"* (En prensa)

Oxfam (2016). Crisis en Siria: análisis de la contribución justa a la financiación 2016.

Público (2016). El número de refugiados menores de edad no acompañados se cuatuplicó en tan sólo un año. Extraído el día 13 de febrero de 2017 desde <http://www.publico.es/internacional/numero-refugiados-menores-edad-no.html>

Resolución del Parlamento Europeo sobre la crisis humanitaria en Irak y Siria, en particular en el contexto del Estado Islámico (2015/2559(RSP))

Rocamora Fernández, A. (2013). El plan de acción de la Unión Europea sobre los menores extranjeros no acompañados (2010-2014) y su impacto en el ordenamiento jurídico español y catalán. Extraído el día 13 de febrero de 2017 desde <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/48430/1/ANNA%20Rocamora-uria.pdf>

Senovilla Hernández, Daniel (2010), "Modelos de acogida, protección e integración de los menores no acompañados y separados en Europa", en Isabel Lázaro González y Beatriz Moroy Arambarry (coords.), *Menores extranjeros no acompañados*, Tecnos, Madrid.

Tribunal Europeo de Derechos Humanos (2014), *Manual de Derecho europeo sobre asilo, fronteras e inmigración*.



## **FORMACIÓN PARA EL EMPLEO: ESTUDIO DE LA MOTIVACIÓN DE UN COLECTIVO VULNERABLE ANTE LA REINSERCIÓN LABORAL**

**MARÍA AUXILIADORA ORDÓÑEZ JIMÉNEZ**  
[maordonez@us.es](mailto:maordonez@us.es)

**MIGUEL ÁNGEL BALLESTEROS MOSCOSIO**  
[miguelanba@us.es](mailto:miguelanba@us.es)

Departamento de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social  
Universidad de Sevilla

### **Resumen**

El presente trabajo centra su foco de atención, en un colectivo vulnerable y en desventaja ante los procesos de inserción laboral. Dicho colectivo está representado por una muestra de mujeres pertenecientes a una zona rural, con una edad superior a los 45 años, en situación de desempleo, y con baja cualificación profesional.

Se ha pretendido que sean las participantes quienes reflexionen sobre su situación personal, así como sobre los condicionantes que le llevaron a ello, expresando posibles vías de mejora, haciéndoles protagonistas y conscientes de su proceso de desarrollo personal y profesional.

El objetivo general del estudio se basa en conocer cómo interpretan los procesos de reinserción laboral, teniendo en cuenta su desarrollo personal, profesional y emocional. Para ello hemos seguido un modelo de investigación mixto, empleando técnicas e instrumentos de carácter cuantitativo y cualitativo. La fase de investigación cuantitativa está guiada por un cuestionario destinado a analizar la motivación hacia la búsqueda de empleo del sujeto. Por otro lado, para la fase cualitativa hemos empleado la entrevista, y el grupo de discusión, apoyados en la técnica del Fotolenguaje con el fin último de servir como medio para la expresión de emociones durante las narraciones personales.

En la comunicación que aquí presentamos, nos centraremos en mostrar tanto el procedimiento como los resultados obtenidos en la fase cuantitativa de esta investigación.

Como principales resultados, destacamos que el valor otorgado por las participantes a la formación es significativo, ya que es considerada un aspecto esencial a la hora de encontrar empleo, aumentando por tanto sus posibilidades de inserción laboral. En general, las actitudes mostradas se caracterizan por la desmotivación y la desgana, debido al tiempo en situación de desempleo. No obstante, se muestran predisuestas a adaptarse a los cambios que el mercado de trabajo actual les pueda exigir.



### Palabras clave

Reinserción laboral; desarrollo profesional; búsqueda de empleo; género, formación a lo largo de la vida.

### 1. El mercado de trabajo español

Uno de los problemas que más preocupan a los países desarrollados es el desempleo, tanto a nivel institucional como a nivel de su ciudadanía lo que lo convierte, por tanto, en una de las mayores preocupaciones de la sociedad actual (Koen, Klehe y Van Vianen, 2013, Sanromà, 2012).

Los múltiples colectivos afectados por el paro, nos desvela la magnitud alcanzada por éste, así como una idea de la gravedad laboral a la que nos enfrentamos. Podemos encontrar un incremento del número de desempleados a partir de los 45 años hasta los 60 años (Rubio, 2013). Por colectivos, el desempleo encuentra su mayor incidencia sobre grupos como mujeres, desempleados de larga duración, así como jóvenes (Alcaide, 2012).

El tiempo en desempleo es uno de los elementos que aumenta el impacto negativo de dicha situación. Una prolongada exposición al estrés, junto a una regulación emocional deteriorada, disminuye las posibilidades de salud que permiten hacer frente a las dificultades del desempleo (Hodzic, Ripoll, Lira y Zenasni, 2015).

Para caracterizar el colectivo más frecuente en situación de desempleo, hemos de determinar el perfil de las personas mayores de 45 años. Establecer un perfil homogéneo resulta difícil, ya que podemos encontrar ciertas diferencias entre cada persona y aún más si lo analizamos desde una perspectiva de género.

Gil afirma que:

“Concretamente el perfil general del desempleado mayor de 45 años es el de una mujer (52,3%) de 48 años, con estudios técnicos (32%), responsabilidades familiares (82%) y que se encuentra en paro porque perdió su empleo anterior (89%), frente a un 9% que se incorpora por primera vez al mercado laboral (Gil, 2013, p.5).

En general, siguiendo el análisis de la empleabilidad de personas desempleadas mayores de 45 años (Junta de Andalucía, 2013), podemos caracterizar a grandes rasgos las debilidades del colectivo en función de la cualificación profesional, la formación instrumental, la edad, la capacidad de adaptarse al cambio, la experiencia demostrada, el conocimiento del mercado laboral, el sentimiento de exclusión, la motivación, el interés y el esfuerzo.

### 2. Aprender a lo largo de la vida: competencias clave del aprendizaje permanente

La evolución del mercado de trabajo provoca cambios en los fines de la formación para el empleo. Ya no es suficiente formar a alguien para el manejo de una maquinaria, sino



que se exige que las personas tengan un dominio determinado de las dimensiones cognitivas y de las habilidades necesarias para el desempeño del puesto de trabajo. En consecuencia, la formación exigida es más cambiante y compleja, siendo hoy por hoy, necesaria una continua actualización y reciclaje de los conocimientos y competencias adquiridos.

Como señala Gonzalo (2005) es prácticamente imposible, una formación para el empleo en la cual no esté en estrecho contacto el trabajo y la educación. El trabajo no es sólo un fin de la educación, sino que también es un medio.

La formación para el empleo demanda conocimientos técnicos, capacidad de comunicación, de resolución de problemas, de trabajo colaborativo y cooperativo, de autoaprendizaje, de organización y adaptación a los cambios, etc. *“Esta complejidad en las cualificaciones profesionales lleva a plantear un nuevo modelo de formación destinado a conseguir que las personas puedan dominar diferentes competencias específicas como son, entre otras, la calificación profesional técnica propiamente dicha, el comportamiento social, la aptitud para trabajar en equipo, la capacidad de iniciativa, la de asumir riesgos, etc. Por esta razón, cuando hablamos de formación del trabajador no debemos fijarnos únicamente en los aspectos técnicos, sino que debemos tener una visión global de la formación integral del ser humano en sus diferentes facetas”* Gonzalo (2005, p.47).

La formación debe ser desarrollada en términos de competencias clave. Esto es tal y como señala la Ley 2006/962/CE sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente, aquellas que todas las personas precisan para su realización y desarrollo personales, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo.

En este marco de referencia se establecen ocho competencias clave:

1. Comunicación en la lengua materna;
2. Comunicación en lenguas extranjeras;
3. Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología;
4. Competencia digital;
5. Aprender a aprender;
6. Competencias sociales y cívicas;
7. Sentido de la iniciativa y espíritu de empresa;
8. Conciencia y expresión culturales.

Las competencias clave se entrelazan, ya que determinados aspectos en un ámbito apoyan la competencia en otro. *La competencia en las capacidades básicas fundamentales de la lengua, la lectura y la escritura, el cálculo y las tecnologías de la información y la comunicación constituyen el fundamento para el aprendizaje, mientras que todas las actividades de aprendizaje se sustentan en la capacidad de aprender a aprender* (Ley 2006/962/CE).



Un ejemplo lo encontramos en el pensamiento crítico, la creatividad, la capacidad de iniciativa, y la resolución de problemas, intervienen en estas ocho competencias.

Tradicionalmente en las acciones de formación para el empleo, se empleaban recursos destinados a la adquisición de competencias técnico-profesionales para el desempeño de una profesión. Entre estas competencias podemos encontrar el dominio de habilidades y técnicas necesarias para una ocupación, la capacidad de organización, la gestión del entorno, la resolución de conflictos, el trabajo en equipo, así como la capacidad de adaptación e innovación (Alberici y Serreri, 2005; Bisquerra y Pérez, 2012; Le Bofert, 2001).

Sin embargo, debido a los cambios en el mundo del trabajo, el entorno laboral demanda que se introduzcan en la formación y la orientación profesional actividades encaminadas al desarrollo de competencias participativas, personales, relacionales, interpersonales, y socio-emocionales (Pérez y Ribera, 2009).

Desde hace algo más de una década, las **competencias sociales y cívicas** empiezan a ganar importancia tanto en el pensamiento científico como en la sociedad en general (López, Márquez y Fernández, 2008). Estas competencias incluyen las de tipo personal, interpersonal e intercultural, recogiendo las formas de comportamiento que preparan a las personas para participar eficaz y constructivamente en la vida social y profesional.

La competencia social relacionada con el bienestar personal y colectivo exige entender el modo en que las personas pueden procurarse un estado de salud física y mental óptimo, tanto para ellas mismas como para sus familias y para su entorno social próximo.

Existen numerosas investigaciones que destacan el impacto que el desempleo produce en las personas que lo padecen. El desempleo no sólo afecta a las personas económicamente, también psicológica y socialmente en diversos grados (Pérez, 2001). Estas consecuencias del desempleo se traducen en baja autoestima, disminución de las relaciones sociales, sentimiento de impotencia, frustración, autculpa, inseguridad, sentimiento de desamparo, ira y resentimiento, aislamiento, empeoramiento de la salud, etc. (Pérez y Ribera, 2009).

Estas investigaciones también ponen de manifiesto que el impacto de la pérdida de empleo, afecta rápidamente a la salud mental, que el deterioro va aumentando hasta un punto cuyo máximo se sitúa entre los tres y los seis meses y que este hecho es más marcado entre los desempleados de mediana edad. Como describe Del Pozo et. al (2002, p.441) *“el rápido deterioro de la salud mental se puede explicar por la pérdida brusca de aportes psicosociales, como la disponibilidad económica, la seguridad física, la pérdida de habilidades laborales, la imposibilidad de predecir y la pérdida de una posición social valorada.”* Estos problemas se agravan y se extienden afectando a las familias, así como al entorno social en general (Pérez, 1996).



Por todo ello, podemos afirmar que es necesario desarrollar acciones eficaces para reforzar la estabilidad emocional de los desempleados. La introducción del diagnóstico y el desarrollo de las competencias emocionales en los procesos de búsqueda y formación para el empleo, son cada vez más necesarios para mejorar las capacidades de las personas que puedan encontrarse en situación de desempleo (Pérez y Ribera, 2009).

### 3. Método

La finalidad general del estudio consiste en conocer cómo interpretan los procesos de reinserción laboral y la relación con su desarrollo emocional y vital, de las mujeres mayores de 45 años y de baja cualificación.

La perspectiva metodológica está centrada en un enfoque interpretativo. El énfasis está por tanto, en la interpretación de los participantes con la intención de obtener comprensiones en profundidad de casos particulares, desde una perspectiva cultural e histórica. Todo ello requiere un *enfoque eminentemente social* a lo largo de todo el proceso investigador (Sabariego, 2009).

La metodología de investigación llevada a cabo, responde a un *método mixto*, también denominado, híbrido. De este modo, el estudio se enriquece utilizando las fortalezas complementarias de la investigaciones cuantitativa y cualitativa, y al compensar las debilidades de estas dos aproximaciones, por el hecho de utilizar ambas en el mismo estudio (Molina, 2013).

Para la selección de la muestra, este trabajo de investigación sigue un *muestreo no probabilístico*, que se caracteriza por la selección de los individuos en función de unos criterios, relacionados con las características de la investigación. En este caso son:

- Ser mujer
- Tener 45 años o más
- Estar en situación de desempleo
- Tener Baja Cualificación
- Pertenecer al contexto de Utrera (Sevilla)
- Participar en Cáritas Diocesana

Estos criterios se basan en un análisis poblacional previo, que destaca un incremento del número de desempleados a partir de los 45 años, con una mayor incidencia en colectivos de mujeres con escasa cualificación. Los criterios referidos al contexto se deben a la accesibilidad a la muestra.

Concretamente el tamaño muestral recoge un total de 20 sujetos. Se trata de una muestra heterogénea en cuanto a perfiles profesionales se refiere. Siendo la *confección* (20%), la *limpieza de espacios públicos* (15%) y el *cuidado de mayores* (15%) ocupaciones con mayor porcentaje entre las participantes en nuestro estudio.



Al colaborar con otras personas durante el transcurso de la investigación, es imprescindible considerar las necesidades y obligaciones que el investigador tiene con las mismas. Por ello esta investigación tiene en cuenta la autonomía de los participantes, el consentimiento informado así como la privacidad de los participantes (Sandín, 2003).

Las técnicas e instrumentos cuantitativos empleados, responden al análisis documental (fuentes secundarias), y a las técnicas de encuesta, seleccionando un cuestionario (Survey) validado tanto su contenido como su aplicabilidad, mediante juicio de expertos y un estudio piloto. Gracias a este instrumento podemos conocer el nivel motivacional de los sujetos ante el reto de la búsqueda activa de empleo. El análisis de los datos cuantitativos extraídos se realiza mediante el paquete estadístico SPSS (Statistical Package for Social Sciences) versión 22.

#### 4. Resultados

En primer lugar, se describe el perfil que caracteriza a los sujetos de la muestra participante. A continuación, se presenta la vertiente cuantitativa del presente estudio, analizando la motivación de las participantes hacia el proceso de búsqueda de empleo.

El siguiente punto se focaliza en los resultados cuantitativos extraídos, centrando su atención en el análisis de la motivación hacia la búsqueda de empleo, obteniendo información sobre el valor otorgado a la formación, la influencia del tiempo en situación de desempleo sobre las actitudes mostradas por las participantes hacia los procesos de inserción laboral, así como la percepción de sí mismas, entre otros aspectos.

##### 4.1. Características principales de la muestra

La muestra participante en este trabajo asciende a un total de 20 sujetos que en función de la edad, se da un reparto equitativo desde los 46 a los 66 años, encontrando el pico más alto a la edad de los 62 años.

Si atendemos al nivel de estudios de los sujetos, encontramos que el 40% de la muestra posee estudios primarios completos, seguido de un 35% que no ha conseguido finalizar los estudios primarios, un 5% sin estudios y un 20% con estudios secundarios. Podemos observar que el nivel de estudios de la muestra es muy bajo (80%), característica que hace a las mujeres participantes, muy vulnerables ante el desempleo.

La mayoría de las participantes pertenecen al grupo de personas desempleadas de larga duración, ya que el 85% indica un periodo de desempleo que oscila desde 1 a 37 años.

Frente a esta situación de desempleo, se le añade la problemática del número de personas a su cargo, encontrando que el 60% de las participantes se encuentran en esta situación, comenzando con un 10% con 4 a 5 personas a su cargo, un 25% con 3 personas a su cargo, un 15% con 2 personas a su cargo, y finalmente, un 10% con 1 persona a su cargo. Con el agravante de que casi la mitad de las participantes,



concretamente el 45% de la muestra, no tiene empleo ninguno de los miembros de su domicilio.

#### 4.2. Motivación hacia la búsqueda de empleo

El análisis descriptivo de la motivación hacia la búsqueda de empleo, se establecerá en función de las variables examinadas.

La *primera variable* es la “*formación*”, analiza la relación entre el nivel formativo del sujeto y su grado de motivación hacia la búsqueda activa de empleo (ver Gráfico 1).

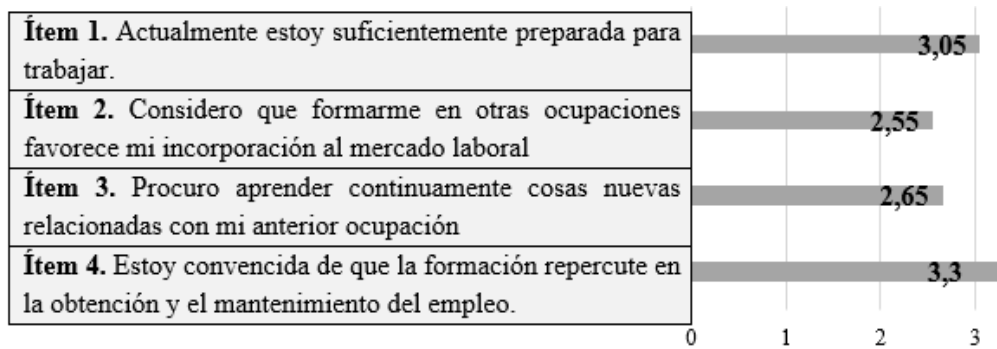


GRÁFICO 1: Ítems que componen la variable “*formación*” y medias obtenidas

De los resultados obtenidos, se deduce que la muestra participante otorga valor a la formación respecto a la búsqueda de empleo con un 3,3 de media. Es decir, en caso de no encontrar un empleo estas mujeres seguirían formándose para adquirir una mayor cualificación profesional.

La *segunda variable* es el “*tiempo en situación de desempleo*”. Esta variable relaciona el tiempo que cada sujeto ha estado en desempleo y la motivación que éste tiene hacia la posibilidad de buscar un nuevo empleo (ver Gráfico 2).

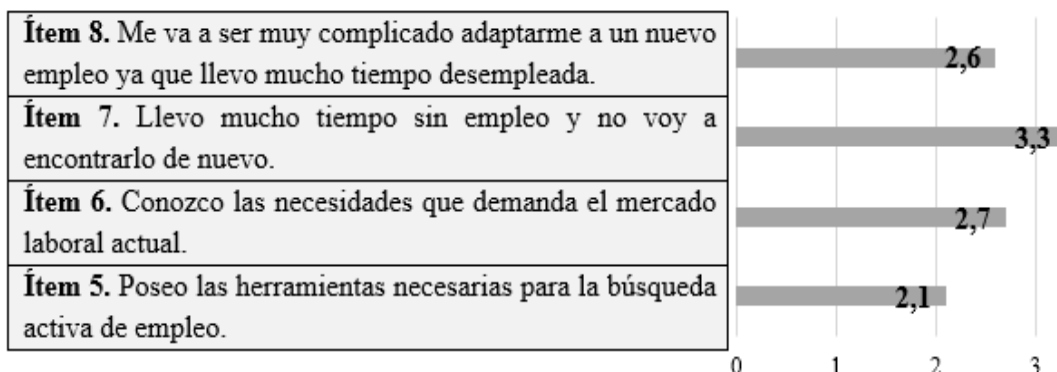


GRÁFICO 2: Ítems que componen la variable “*tiempo en situación de desempleo*” y medias obtenidas

Las medias obtenidas por estos ítems son en su gran mayoría de un valor 2, encontrando la media más alta en el ítem 7 “*creo que llevo mucho tiempo sin empleo y*



no voy a encontrarlo de nuevo”. Se observa como las respuestas indican un alto grado de desmotivación hacia la búsqueda de empleo.

Así como un desconocimiento de las herramientas para buscarlo y de las necesidades que demanda el mercado laboral actualmente, fruto del tiempo que llevan en situación de desempleo.

La *tercera variable* es la referida al “*componente actitudinal*”. Esta variable analiza las actitudes del sujeto ante la búsqueda activa de empleo (ver Gráfico 3).

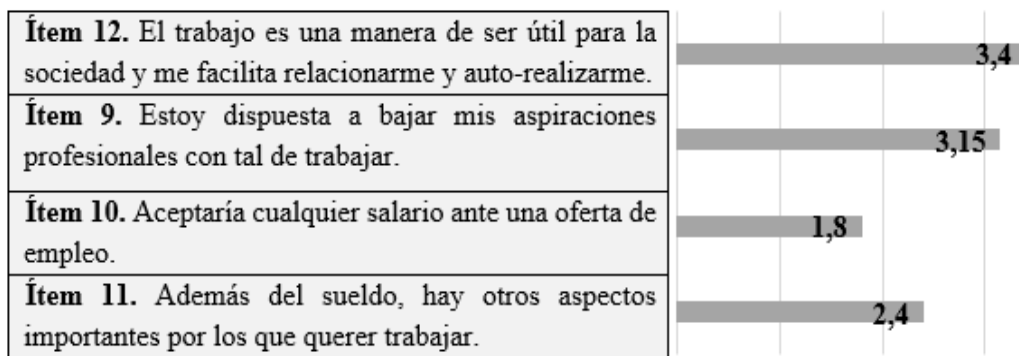


GRÁFICO 3: *Ítems que componen la variable “componente actitudinal” y medias obtenidas*

Los valores oscilan desde un 1,8 en el ítem 10 “*aceptaría cualquier salario ante una oferta de empleo*” hasta un 3,4 en el ítem 12 “*el trabajo es una manera de ser útil para la sociedad y me facilita relacionarme y auto-realizarme*”. Las medias obtenidas nos revelan que las mujeres participantes presentan cierta predisposición y flexibilidad para buscar empleo, así como capacidad adaptativa a los cambios.

La *cuarta variable* es la referida a la “*autopercepción*”. Aquí se valora la percepción que las mujeres tienen de sí mismas ante procesos de reinserción laboral (ver Gráfica 4).

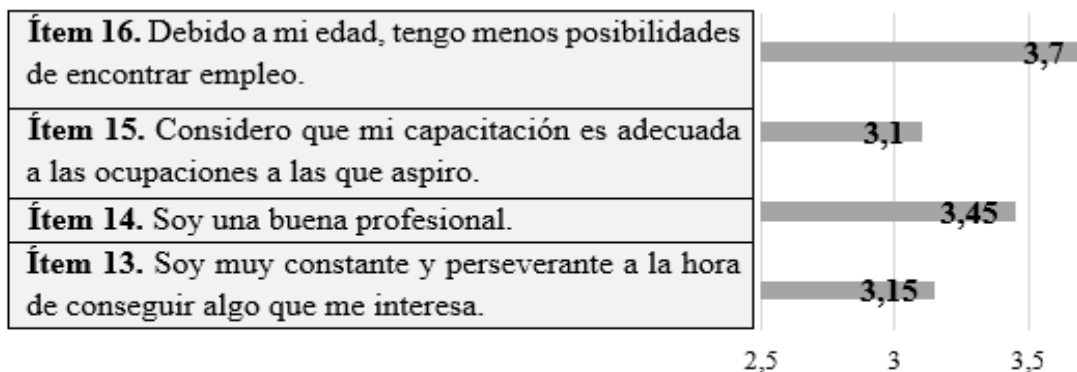


GRÁFICO 4: *Ítems que componen la variable “autopercepción” y medias obtenidas*



Las medias representadas por la variable autopercepción, son notablemente altas en general. El valor mayor que encontramos es en el ítem 16 “*debido a mi edad, tengo menos posibilidades de encontrar empleo*” con un 3,7 de media en las respuestas. Esto demuestra que las participantes asumen la percepción de que las personas mayores de 45 años tienen menos posibilidades de encontrar una nueva oportunidad laboral, lo cual supone una muestra de insatisfacción y desmotivación ante su realidad vital y profesional.

La *última variable* se centra en la “*situación familiar y económica*” de las participantes. Esta variable estudia la influencia de la situación familiar y económica sobre la búsqueda activa de empleo (ver Gráfico 5).

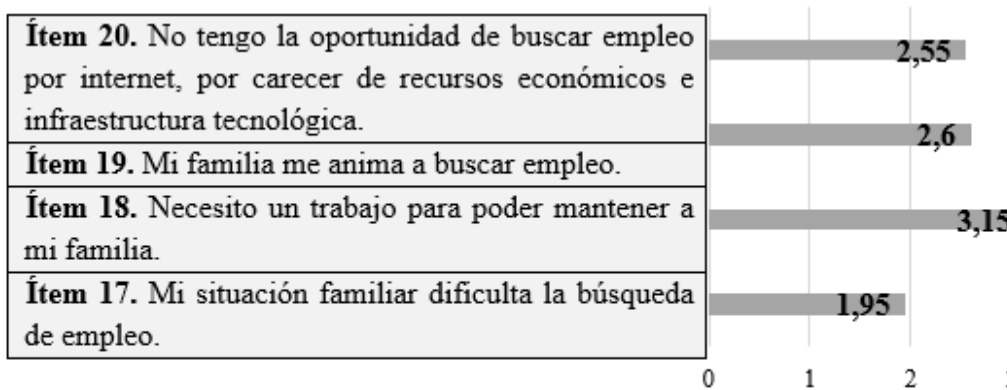


GRÁFICO 5: Ítems que componen la variable “*situación familiar y económica*” y medias obtenidas

La motivación para la consecución del empleo es sustentar a la familia, ya que la media más alta corresponde al ítem 18 “*necesito un trabajo para poder mantener a mi familia*” con un valor de 3,15. La gran mayoría de las mujeres participantes necesitan un empleo para mantener a su familia.

Respecto al aspecto económico, cabe destacar que hay casos en los que las participantes no disponen de recursos económicos y/o de infraestructura tecnológica para buscar empleo por internet.

### 5. Conclusiones

Partiendo de los objetivos planteados inicialmente y tras analizar los resultados obtenidos por esta investigación, se determinan las siguientes conclusiones.

Si analizamos la relación entre el valor del nivel formativo del sujeto y su grado de motivación hacia la búsqueda de empleo, destacamos que el valor otorgado por las participantes a la formación es significativo, considerando que la formación es un aspecto muy importante a la hora de encontrar empleo. De modo que, la actitud demostrada por estas mujeres es de un compromiso con su formación entendiéndola como un medio para adquirir una mayor cualificación profesional y aumentar así, las posibilidades de encontrar un empleo.



El tiempo en situación de desempleo constituye una variable que influye significativamente en la motivación de las participantes. En la medida que aumenta el tiempo en desempleo, aumenta la desmotivación de las mujeres hacia la búsqueda de empleo. Sin embargo, a pesar de esta desmotivación podemos ver que las participantes se muestran predispuestas para buscar empleo y a adaptarse a los cambios que el mercado de trabajo actual les pueda exigir, con la condición *sine qua non* de que no bajarían sus aspiraciones profesionales ni salariales con tal de trabajar.

Respecto a la percepción que tienen las encuestadas de sí mismas, encontramos un alto grado de insatisfacción y desmotivación ante su realidad vital y profesional, ya que se reconocen como personas que debido a su edad ven mermadas sus posibilidades de encontrar nuevas oportunidades laborales. Al mismo tiempo, se valoran a sí mismas como buenas profesionales, perseverantes a la hora de conseguir las metas propuestas. El valor concedido a encontrar un empleo para las encuestadas, es equiparable a una fuente necesaria e imprescindible de ingresos con los que poder mantener a sus familias. Ya que el 60% de las mujeres tienen personas a su cargo, hecho que a su vez es considerado como un impedimento para la búsqueda activa de empleo.

### Bibliografía

Alberici, A. y Serreri, P. (2005). *Competencias y formación en la edad adulta. Balance de competencias*. Barcelona: Laertes.

Alcaide, J. (2012). El mercado de trabajo español. Situación, propuestas y reforma de 2012. *Boletín Económico de ICE*, (3026), 29-40. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3937243>

Bisquerra, R. y Pérez, N. (2012). Educación Emocional: estrategias para su puesta en práctica. *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, (nº16) 01-11p.

Del Pozo, J.A.; Ruiz, M.A. y San Martín, R. (2002). Efectos de la duración del desempleo entre los desempleados. *Psicothema*, Vol.2, (nº14) 440-443p.

Gil, I. (2013). *V informe mayores de 45 años en el mundo laboral*. Madrid: Comunicación Fundación Adecco.

Gonzalo, V. (2005). *La educación para el empleo. Un criterio pedagógico para la formación*. Salamanca: Ediciones Tempora

Hodzic, S., Ripoll, P., Lira, E., & Zenasni, F. (2015). Can intervention in emotional competences increase employability prospects of unemployed adults? *Journal of Vocational Behavior*, 88, 28–37. doi: 10.1016/j.jvb.2015.02.007

Junta de Andalucía (Ed). (2013). *Análisis de la empleabilidad de personas desempleadas mayores de 45 años*. Sevilla: Servicio Andaluz de Empleo-Consejería de Empleo y Desarrollo Tecnológico.



Koen, J., Klehe, U. C., & Van Vianen, A. E. M. (2013). Employability among the long-term unemployed: A futile quest or worth the effort? *Journal of Vocational Behavior*, 82(1), 37–48. doi:10.1016/j.jvb.2012.11.001

Le Boferf, G. (2001). *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: Gestión 2000.

López, B.; Márquez, M. y Fernández, I. (2008). Educación emocional en adultos y personas mayores. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6(2), 501-522. Recuperado de <https://goo.gl/zVJ9Uh>

Molina, J. et al. (2013). Métodos híbridos de investigación y dirección de empresa, ventajas e implicaciones. *Cuadernos de Economía y Dirección de la Empresa*, 15 (2) 75-90. doi: 10.1016 /j.cede.2012.01.001

Pérez Serrano, G. (2001). Aprender a lo largo de la vida. Desafío de la sociedad actual. En *Ágora Digital*, nº1. Recuperado: [http://www.uhu.es/agora/version01/digital/numeros/numeros\\_ppal.htm](http://www.uhu.es/agora/version01/digital/numeros/numeros_ppal.htm)

Pérez, N. y Ribera, A. (2009). Las competencias emocionales en los procesos de inserción laboral. *REOP*, 20 (3), 251-256. Recuperado de <https://goo.gl/nYmgQQ>

Rubio, F.J. (2013). Tengo 50 años ¿y qué?. Dificultades y estrategias en el retorno al mercado de trabajo. *Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, 40. doi:10.5209/rev\_NOMA.2013.v40.n4.48338

Sandín, M.P. (2003). *Investigación cualitativa en Educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw-Hill.

Sanromà, E. (2012). El mercado de trabajo español en la crisis económica (2008-2012): desempleo y reforma laboral. *Revista de Estudios Empresariales*, 2, 29-57. Recuperado de <https://goo.gl/hdnUPm>



**Congreso Internacional de Pedagogía Social**

**Pedagogía Social y Desarrollo Humano**

XXX SEMINARIO INTERUNIVERSITARIO DE PEDAGOGÍA SOCIAL

Sevilla 8, 9 y 10 de Noviembre de 2017

## **BEM-ESTAR SUBJETIVO EM ESTUDANTES DE EDUCAÇÃO SOCIAL: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO**

**ROSINA FERNANDES**

[rosina@esev.ipv.pt](mailto:rosina@esev.ipv.pt)

**CÁTIA MAGALHÃES**

[cmagalhaes@esev.ipv.pt](mailto:cmagalhaes@esev.ipv.pt)

**FRANCISCO MENDES**

[fmendes@esev.ipv.pt](mailto:fmendes@esev.ipv.pt)

**EMÍLIA MARTINS**

[emiliamartins@esev.ipv.pt](mailto:emiliamartins@esev.ipv.pt)

**ESPERANÇA RIBEIRO**

[esperancaribeiro@esev.ipv.pt](mailto:esperancaribeiro@esev.ipv.pt)

**SARA FELIZARDO**

[sfelizardo@esev.ipv.pt](mailto:sfelizardo@esev.ipv.pt)

Escola Superior de Educação e Centro de Estudos em Educação, Tecnologias e Saúde do Instituto Politécnico de Viseu - Portugal

### **Resumo**

A intervenção do educador social tem como objetivo promover o desenvolvimento pessoal e social dos indivíduos, criando condições para melhorar a sua qualidade de vida e bem-estar em geral. Neste sentido, é essencial que o profissional também apresente níveis de bem-estar subjetivo adequados. Para analisar estes níveis, bem como a importância de variáveis de caracterização geral no âmbito do bem-estar subjetivo de futuros profissionais de educação social, realizou-se um estudo *ex-post-facto*, de carácter exploratório, com 75 estudantes de ensino superior (48% de educação social), sendo a maioria mulheres (78%). Os participantes preencheram um questionário sociodemográfico, a Escala de Satisfação com a Vida e as Escalas de Afetividade Positiva e Negativa. Utilizaram-se técnicas estatísticas não paramétricas, com recurso ao SPSS IBM-24, assumindo-se um grau de confiança de 95% na análise dos resultados. Os estudantes de educação social apresentaram níveis muito adequados de bem-estar. A prioridade de escolha do curso mostrou-se relevante na satisfação com a vida ( $p=.044$ ), com vantagem para a primeira prioridade. Verificaram-se diferenças significativas na afetividade positiva ( $p=.019$ ), desfavoráveis aos futuros educadores sociais quando comparados com os restantes estudantes. Revela-se assim fundamental refletir sobre os efeitos da formação, apontando propostas de intervenção para as instituições de ensino superior, de modo a preparar estes profissionais para a realidade do mundo do trabalho em áreas de intervenção estreitamente vinculadas ao sofrimento humano.



### Palavras-chave

Bem-estar subjetivo, educação social, ensino superior, trabalho social

### 1. Introdução

A profissão de educador social tem um caráter prático e assume formas distintas de intervenção, sendo que a sua ação deve ser enquadrada numa perspetiva abrangente, com a presença de diferentes elementos: o sistema cliente, o sistema interventor e a interação entre os dois sistemas e o ambiente envolvente. Esta intervenção, de caráter socioeducativo, tem como propósito a promoção do desenvolvimento pessoal e social dos indivíduos, criando condições para a melhoria da qualidade de vida e bem-estar social generalizado (Caride, 2005).

É também amplamente reconhecido que o trabalho na área social é complexo e emocionalmente exigente. Todavia, contextos de intervenção social, caracterizados por grande fragilidade e vulnerabilidade, com contacto próximo com indivíduos e grupos em risco, são descritos como altamente stressantes, estando na literatura associados ao *burnout* e esgotamento/desgaste emocional (Acinas, 2012). Neste sentido, é fundamental que os profissionais desta área, onde se inclui o educador social, sejam capazes de gerir eficazmente as suas emoções e situações stressantes, salvaguardando o seu bem-estar e o dos outros.

Vários estudos concluem que o trabalho em contextos de vulnerabilidade social pode conduzir ao aparecimento de consequências negativas para a saúde física e mental dos profissionais sociais, incluindo o aumento da depressão, ansiedade e exaustão emocional (Radeke & Mahoney, 2000; Tyssen, Vaglum, Gronvold, & Ekeberg, 2001); o isolamento e solidão (Lushington & Luscri, 2001; Penzer, 1984) e a diminuição da satisfação com o trabalho (Blegen, 1993). Outros aspetos a considerar incluem as próprias necessidades e requisitos dos clientes/instituições, pois vão sobrecarregar e desgastar física e psicologicamente estes profissionais (Gomes & Cruz, 2004), bem como provocar um desequilíbrio entre o investimento que fazem na resolução dos problemas dos clientes e os resultados obtidos, o que indelevelmente contribui para uma insatisfação profissional e pessoal (Oliveira, 2008).

Com efeito, a investigação sobre profissionais da área social tem-se centrado sobretudo na compreensão dos efeitos negativos inerentes ao exercício do trabalho social, atendendo às situações frequentemente dramáticas com que estes profissionais têm que lidar, nomeadamente no apoio a pessoas em situação de vulnerabilidade. Todavia, encontramos facilmente estudos sobre *burnout*, *stress* e respetivas consequências para a saúde física e mental, em diferentes profissões, sendo mais raros os trabalhos relativos a profissionais da área social e o que pode/deve ser positivo no exercício da profissão e na prevenção do esgotamento físico e emocional (Graham & Shier, 2010).



As linhas de investigação nesta área e a formação destes técnicos terão que responder, não apenas à necessidade de aquisição de competências no âmbito do saber e saber fazer, específicas da profissão, como ainda a competências emocionais, de bem-estar e resiliência, com repercussões favoráveis na capacidade para lidar com as exigências emocionais inerentes à profissão e na manutenção de níveis de bem-estar satisfatórios, apesar das situações de adversidade.

Fatores basilares no desenvolvimento do bem-estar nos profissionais sociais:

Alguns autores (Cohen, 2010; Collin, 2008; Howe, 2008; Morrison, 2005; Ruch, 2009) salientam a importância de quatro competências-chave no desenvolvimento do bem-estar e prevenção do desgaste emocional nos profissionais sociais, nomeadamente a resiliência, a inteligência emocional, a reflexão crítica e a atenção plena.

Segundo a perspectiva da Psicologia Positiva, que visa identificar os fatores que sustentam o desenvolvimento humano, em vez de apenas identificar e referir a existência de fatores de *stress* (Csikszentmihalyi, 1998; Froman, 2009; Morrison, 2005; Seligman, 2003), a resiliência pode ser encarada como uma qualidade particularmente importante para os profissionais da área social, pois pode ajudá-los a adaptar-se positivamente a situações de trabalho stressantes e a promover o desenvolvimento pessoal e profissional.

Nesta linha, com foco nas competências e *empowerment*, alguns estudos destacam a componente da inteligência emocional como uma competência importante para estes profissionais, podendo ajudá-los a gerir as suas próprias emoções e as dos outros de forma eficaz e útil (Howe, 2008), bem como na promoção do desenvolvimento de habilidades de regulação emocional, descritas como sendo importantes para diminuir e suavizar o impacto negativo da carga emocional do trabalho social (Howe, 2008; Nelson & Merighi, 2003). Salienta-se, ainda, a reflexão crítica acerca da realidade social do seu trabalho/profissão, uma vez que está subjacente à aquisição, manutenção e aprimoramento do desenvolvimento profissional (Collin, 2008; Ruch, 2009) e intimamente relacionada com o desenvolvimento dos conceitos de bem-estar (Banks, 2006; Gibbs, 2001; Ruch, 2009). Por último, destaca-se a importância da atenção plena na promoção do bem-estar, como elemento primordial na gestão de stress, englobando todas as qualidades que sustentam o conceito de resiliência (Cohen, 2010).

Alguns estudos não específicos da área social, mas centrados nas variáveis associadas ao constructo de bem-estar subjetivo apontam para a relevância de características sociodemográficas neste âmbito, nomeadamente o género e a idade. No que diz respeito ao género, verificam-se resultados favoráveis ao nível do otimismo nos rapazes (Albery & Messer, 2005; Ribeiro & Fernandes, 2013), assumindo-se como uma variável moderadora na relação entre a extroversão e o bem-estar subjetivo, mais evidente nos homens (Chengting, Yuan, & Jijun, 2015).

Em diversos estudos, o género feminino apresenta níveis mais elevados de afeto negativo (Nolen-Hoeksema, 2004; Nolen-Hoeksema & Jackson, 2001; Zanon & Hutz,



2010). Contudo, Zanon, Bastianello, Pacico, & Hutz (2013) não encontraram diferenças significativas nas médias da afetividade positiva entre homens e mulheres.

Quanto à idade, Laginha (2015) concluiu que por relações positivas com a afetividade positiva e dimensões relacionadas com a carreira profissional (por exemplo, otimismo de carreira, equilíbrio vida-trabalho, consciência ocupacional, entre outros). Em estudantes não universitários verificou-se que os mais velhos tinham níveis de bem-estar subjetivo mais baixos do que os mais novos (Liu, Mei, Tian, & Huebner, 2016).

Abordagens de promoção de bem-estar nos profissionais da área social:

Há propostas de abordagens de promoção de resiliência e bem-estar a incluir nos currículos dos cursos de formação superior de estudantes destas áreas (Kinman & Grant, 2011) e que enfatizam o desenvolvimento da gestão emocional, das competências reflexivas e da atenção plena (Beddoe, 2010).

Segundo Gibbs (2001), Banks (2006) e Ruch (2009), estas abordagens contemplam três pressupostos: i) promover o reconhecimento da importância do autocuidado, da resiliência e do bem-estar no futuro desempenho profissional; ii) familiarizar os alunos com um conjunto de técnicas/estratégias que revelem potencial para aumentar a resiliência e bem-estar; e iii) considerar os meios através dos quais a resiliência pode ser desenvolvida, de forma congruente, considerando as necessidades e preferências individuais dos alunos. Estes objetivos serão alcançados mediante formação e supervisão, criando um espaço emocional para refletir e partilhar questões éticas e práticas, fornecendo condições em que os profissionais possam ser nutridos emocionalmente e desenvolvam as competências referidas (Beddoe, 2010; Kinman & Grant, 2011).

## 2. Metodologia

Desenvolveu-se um estudo não experimental (*ex-post-facto*), de carácter exploratório, para analisar os níveis de bem-estar subjetivo, assim como a relevância de variáveis de caracterização geral, em futuros profissionais de educação social.

Participantes:

Participaram 75 estudantes de ensino superior (Tabela 1), na sua maioria de educação social, do género feminino (78%) e do interior de Portugal (76%), com uma idade média de 20.28 ( $\pm 3.20$ ).



Tabela 1  
Caracterização dos participantes em função do curso

		Educação Social				Outros Cursos			
		n	%	n	%				
Género	Feminino	33	94.3	25	64.1				
	Masculino	2	5.7	14	35.9				
Residência	Urbano	11	31.4	19	51.4				
	Rural	24	68.6	18	48.6				
	Litoral	5	16.1	11	30.6				
	Interior	26	83.9	25	69.4				
		M	DP	Mín.	Máx.	M	DP	Mín.	Máx.
Idade		20.11	4.25	18	41	20.44	1.82	18	25

Realçamos que os alunos de educação social pertencem ao 1º semestre do 1º ano, 58% frequentou, no ensino secundário, a área de Línguas e Humanidades e 61.8% escolheu o curso em primeira prioridade.

#### Instrumentos:

Os estudantes preencheram um questionário sociodemográfico para a recolha dos dados de caracterização geral, para além de responderem às versões portuguesas da Escala de Satisfação com a Vida (Simões, 1992) e das Escalas de Afetividade Positiva e Negativa (Simões, 1993), e para a avaliação das dimensões cognitiva e afetiva, respetivamente, do bem-estar subjetivo.

A Escala de Satisfação com a Vida apresenta características psicométricas adequadas (alfa de *Cronbach* de .77 e bons resultados de validade convergente e preditiva) e é constituída por 5 afirmações classificadas pelos participantes numa escala de *Likert* de 5 pontos (1 – discordo muito a 5 – concordo muito), sendo que valores mais elevados significam maior satisfação com a vida em geral, quer em relação ao passado, quer no que se refere à atualidade e perspetiva de futuro.

Também as Escalas de Afetividade Positiva e Negativa se revelam fiáveis (alfa de *Cronbach* de .82 e .85, respetivamente para as dimensões dos afetos positivos e negativos), sendo que apresentam dois fatores independentes cada um com 11 itens, avaliados numa escala de *Likert* entre “muito pouco ou nada” e “muitíssimo”. Uma pontuação mais elevada corresponde a mais afeto (positivo ou negativo).

#### Procedimentos:

Os instrumentos foram aplicados em dezembro de 2016, em contexto de sala de aula e na presença dos investigadores. As exigências éticas envolvidas em qualquer processo de recolha de dados foram garantidas, tendo sido assinado um consentimento



informado, depois de clarificados os objetivos e condições de participação no estudo, nomeadamente a participação anónima e voluntária.

Foram utilizadas técnicas não paramétricas, atendendo à reduzida dimensão da amostra e não cumprimento dos pressupostos de normalidade e homocedasticidade. Recorreu-se ao *software* estatístico SPSS IBM-24, assumindo-se um nível de confiança de 95% nas análises inferenciais realizadas, valor de referência nas Ciências Sociais e Humanas.

Variáveis:

Procedeu-se à comparação de grupos no que se refere à variável dependente (níveis de bem-estar subjetivo - dimensões da satisfação com a vida, afetividade positiva e negativa), para a amostra total, em função das independentes sociodemográficas, como o género e a zona de residência (urbano vs. rural e litoral vs. interior), bem como de dimensões académicas - curso frequentado (educação social vs. outros). Foi também analisada a relação entre a idade e os níveis de bem-estar subjetivo.

Nos estudantes de educação social explorou-se ainda a relevância da área de estudos no secundário e da prioridade de escolha do curso.

### 3. Resultados

Os estudantes de educação social apresentaram níveis de satisfação com a vida muito adequados ( $M = 17.55$ ,  $DP = 3.71$ ), altos níveis de afetividade positiva ( $M = 35.88$ ,  $DP = 5.81$ ) e afetividade negativa moderada ( $M = 26.66$ ,  $DP = 8.84$ ), tendo por referência os valores obtidos na aferição das escalas para a população portuguesa. Na Tabela 2 apresentam-se os resultados de natureza descritiva verificados nos dois grupos de estudantes.

Tabela 2  
*Resultados descritivos em função do curso*

		N	Mín.	Máx.	M	DP
Educação Social	Satisfação com a vida	36	10	25	17.55	3.71
	Afetividade positiva	35	22	49	35.88	5.81
	Afetividade Negativa	36	13	59	26.66	8.84
Outros cursos	Satisfação com a vida	39	7	25	18.79	4.59
	Afetividade positiva	38	24	52	39.23	6.84
	Afetividade Negativa	38	12	53	25.02	9.26

Na Tabela 3, encontram-se os resultados de natureza inferencial obtidos. Na amostra total, as variáveis sociodemográficas (género, idade e zona de residência) não se revelaram distintas dos níveis de bem-estar subjetivo ( $p > .05$ ). No grupo de estudantes de educação social, a área de estudos no secundário também não se mostrou relevante ao nível da variável dependente em estudo ( $p > .05$ ). Apenas a prioridade de escolha do curso se apresentou estatisticamente relevante ao nível da satisfação com a vida



( $p=.04$ ), com resultados mais elevados para os estudantes que escolheram o curso de educação social em primeira prioridade, quando comparados com os que de outra prioridade (M=18.52, DP=3.54 vs. M=15.69, DP=3.59).

As comparações com os estudantes de outros cursos, só revelaram diferenças estatisticamente significativas na afetividade positiva ( $p=.02$ ), apresentando resultados inferiores os futuros educadores sociais, como pudemos constatar na tabela apresentada anteriormente (Tabela 2).

Tabela 3

### Análises inferenciais

		Satisfação com a vida	Afetividade positiva	Afetividade negativa
Género	U	386.00	437.00	404.50
	p	.30	.88	.49
Urbanidade	U	494.00	568.00	591.50
	p	.11	.81	.83
Litoral/Interior	U	352.50	323.50	381.50
	p	.41	.42	.98
Idade	rho	.06	.01	-.24
	p	.70	.91	.14
Prioridade curso	doU	80.00	122.00	99.00
	p	.04	.88	.18
Área formação prévia	deX <sup>2</sup> <sub>KW</sub>	3.42	1.19	.50
	gl	2	2	2
	p	.18	.55	.77
Curso	U	552.50	453.00	600.50
	p	.11	.02	.36

#### 4. Discussão

Neste estudo, os resultados foram favoráveis ao nível do bem-estar subjetivo no grupo de estudantes de educação social, especialmente no que se refere à satisfação com a vida nos que selecionaram este curso em primeira prioridade. Percebendo a importância de variáveis como a frequência do curso pretendido, nesta variável, retiramos daqui um provável elemento importante de confirmação da escolha, após contacto com a formação, logo no 1º ano. A literatura refere a importância do desenvolvimento de competências emocionais e de bem-estar, tendo em conta as situações de adversidade de vulnerabilidade social com as quais terão de lidar os profissionais desta área (Howe,



2008; Nelson & Merighi, 2003). Assim sendo, destacamos um aspeto positivo nos alunos de educação social participantes no estudo.

No entanto, a dimensão afetiva positiva foi inferior nestes estudantes quando comparados com os de outros cursos. Neste sentido, a literatura aponta que o trabalho em contexto de fragilidade social pode levar ao aparecimento de consequências negativas para a saúde física e mental dos profissionais, nomeadamente exaustão emocional e diminuição da auto-estima e satisfação pessoal (Blegen, 1993; Lushington & Luscri, 2001; Radeke & Mahoney, 2000; Tyssen, Vaglum, Gronvold, & Ekeberg, 2001). Estes resultados também podem ser explicados pelo facto da amostra ser constituída por estudantes do 1º semestre do 1º ano, ou seja, são alunos que se encontram no momento de entrada e numa fase de adaptação à instituição de ensino superior e ao curso. Neste sentido, é fundamental efetuar o seguimento longitudinal desta amostra, para perceber a evolução ao longo do curso, especialmente o efeito do estágio que reflete as competências adquiridas durante a formação académica e, simultaneamente, constitui o primeiro momento de confronto com a realidade da profissão. Neste sentido, será possível analisar de forma mais precisa os efeitos da formação, permitindo o planeamento de propostas de intervenção que possam ser implementadas pelas instituições a fim de preparar estes profissionais para a realidade laboral nestas áreas de intervenção muito centradas nas questões da vulnerabilidade e sofrimento humano.

Finalmente, no que se refere às variáveis sociodemográficas, género e idade, os resultados apresentados não foram significativos ao nível do bem-estar, contrariamente aos estudos referidos anteriormente (Albery & Messer, 2005; Laginha, 2015; Ribeiro & Fernandes, 2013).

### 5. Conclusão

É fundamental dotar os estudantes da área social e da intervenção socioeducativa, como é o caso da licenciatura em educação social, de competências que permitam promover o desenvolvimento pessoal, familiar, social e profissional. Com efeito, só um profissional com competências pessoais, familiares e sociais também adequadas poderá ajudar os outros na construção da sua trajetória.

Não obstante a facilidade com que aceitamos um perfil desta natureza, até pela natureza educativa da sua ação, não podemos esquecer-nos da complexidade e exigência que encerra. Uma análise mais exaustiva desta equação coloca em evidência desafios das instituições formadoras que, compreensivelmente, se veem a braços com o dilema de promover mudanças pessoais para além das competências técnicas e científicas, num espaço-tempo recorde. A literatura confirma o papel fundamental da frequência do ensino superior no desenvolvimento de competências pessoais (Martins, 2009; Pascarella & Terenzini, 2005), o que nos traz algum conforto desse ponto de vista; porém, alterações decorrentes do pós Bolonha, poderão complicar uma equação complexa de *per si*. É nossa convicção que o ensino superior está à altura de responder de modo eficaz. É imperiosa uma avaliação exaustiva e permanente sobre a formação,



que implica estudos de monitorização da formação inicial, mas também um acompanhamento da inserção na vida ativa e ao longo da mesma. Destacamos a relevância do estudo ora apresentado, neste contexto, mas reconhecemos as limitações de um trabalho exploratório, ao que acrescem as características da amostra. Parece-nos, pois, essencial, continuar a avaliar as dimensões do funcionamento humano positivo, para além do que já sabemos sobre os aspetos negativos, em estudantes da área socioeducativa, bem como perceber em que medida as instituições formadoras estão a conseguir cumprir os objetivos de formação para estes profissionais. Em última instância, não se trata de um desafio exclusivo de conhecimento do perfil relativamente ao qual já se vai sabendo muito e de modo seguro, mas sobretudo de avaliação da eficácia da formação.

### Bibliografía

Acinas, M. (2012). Burnout y desgaste por empatía en profesionales de cuidados paliativos. *Revista Digital de Medicina Psicosomática y Psicoterapia*, 2(4), 11-18.

Albery, I. P., & Messer, D. (2005). Comparative optimism about health and nonhealth events in 8- and 9- year- old children. *Health Psychology*, 24(3), 316-320.

Banks, S. (2006). *Ethics and values in social work (3rd ed.)*. Basingstoke: Palgrave Macmillan Publisher.

Beddoe, L. (2010). Surveillance or reflection: Professional supervision in the risk society. *British Journal Of Social Work*, 40(4), 1279-1296.

Beglen, M. A. (1993). Nurses' job satisfaction: A meta-analysis of related variables. *Nursing Research*, 42, 36-41.

Caride, J. (2005). *Las fronteras de la pedagogia social. Perspectivas científica e histórica*. Barcelona: Ed. Gedisa.

Chengting, J. U., Yuan, L. I., & Jijun, L. A. N. (2015). Self-esteem, gender, and the relationship between extraversion and subjective well-being. *Social Behavior and Personality*, 43(8), 1243.

Collins S. (2008). Statutory Social Workers: Stress, Job Satisfaction, Coping, Social Support and Individual Differences. *British Journal of Social Work*, 38, 1173-1193.

Csikszentmihalyi, M. (1998). *Optimal experience: Psychological studies of flow in consciousness*. Cambridge: Cambridge University Press.

Froman, L. (2009). Positive psychology in the workplace. *Journal of Adult Development*, 17 (2), 59-69.

Gomes, A., & Cruz, F. (2004). A experiência de stress e burnout em psicólogos portugueses: Um estudo sobre as diferenças de género. *Teoria, Investigação e Prática*, 9(2), 193-212.



- Gibbs, J. (2001). Maintaining front-line workers in child protection: A case for refocusing supervision. *Child Abuse Review*, 10, 323–335.
- Graham, J., & Shier, M. (2010). The social work profession and subjective well-being: the impact of a profession on overall subjective well-being. *British Journal of Social Work*, 40(5), 1553–1572.
- Grant, L., & Kinman, G. (2011). Enhancing wellbeing in social work students: Building resilience in the next generation. *Social Work Education*, 25(5) 349-366. doi:10.1080/02615479.2011.590931.
- Howe, D. (2008). *The emotionally intelligent social worker*. Basingstoke: Palgrave Macmillan Publisher.
- Kinman, G., & Grant, L. (2010). Exploring stress resilience in trainee social workers: The role of emotional and social competencies. *British Journal of Social Work*, 41(2), 261-275.
- Liu, W., Mei, J., Tian, L., & Huebner, E. S. (2016). Age and gender differences in the relation between school-related social support and subjective well-being in school among students. *Social Indicators Research*(3), 1065. doi: 10.1007/s11205-015-0873-1
- Laginha, M. C. N. (2016). Otimismo, carreira e bem-estar subjetivo em estudantes do ensino superior. (Tese de Mestrado), Universidade do Algarve. Obtido em <http://widgets.ebscohost.com/prod/customerspecific/ns000290/authentication/index.php?url=http%3a%2f%2fsearch.ebscohost.com%2flogin.aspx%3fdirect%3dtrue%26AuthType%3dip%2ccookie%2cshib%2cuid%26db%3dedsrca%26AN%3drcaap.openAccess.10400.1.8443%26lang%3dpt-br%26site%3ded-live%26scope%3dsite>
- Lushington, K., & Luscri, G. (2001). Are counseling students stressed? A cross-cultural comparison of burnout in Australian, Singaporean and Hong Kong counseling students. *Asian Journal of Counseling*, 8(2), 209-232.
- Martins, E. (2009). *Sucesso académico: Contributos do desenvolvimento cognitivo*. Santo Tirso: Editorial Novembro.
- Morrison, T. (2005). *Staff supervision in social care. Making a real difference for staff and service users*. Brighton: Pavillion Publishing.
- Myers, S., Sweeney, A., Popick, V., Wesley, K., Bordfeld, A., & Fingerhut, R. (2012). Self-care practices and perceived stress levels among psychology graduate students. *Training and Education in Professional Psychology*, 6, 55-66.
- Nelson, K. R., & Merighi, J. R. (2003). Emotional dissonance in medical social work practice. *Social Work in Health Care*, 36(3), 63–79.
- Nolen-Hoeksema, S. (2004). Gender differences in risk factors and consequences for alcohol use and problems. *Clinical Psychology Review*, 24, 98-1010.



Nolen-Hoeksema, S. & Jackson, B. (2001). Mediators of the gender difference in rumination. *Psychology of Women Quarterly*, 25, 37-47.

Oliveira, M. (2008). *Burnout e emoções: Estudo exploratório em médicos de um hospital do Porto* (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto.

Pascarella, E., & Terenzini, P. (2005). *How college affects students: A third decade of research*. San Francisco: Jossey-Bass.

Penzer, W. N. (1984). The psychopathology of the psychotherapist. *Psychotherapy in Private Practice*, 2, 51–59.

Pooley, J., & Cohen, L. (2010). Resilience: A definition in context. *Australian Community Psychologist*, 22(1), 30–37.

Radeke, J. T., & Mahoney, M. J. (2000). Comparing the personal lives of psychotherapists and research psychologists. *Professional Psychology: Research and Practice*, 31(1), 82-84.

Ribeiro, M., & Fernandes, A. (2013) - Validação da escala do otimismo em estudantes do ensino superior. *Revista Referência, série III*.

Ruch, G. (2007). Reflective practice in child care social work: the role of containment. *British Journal of Social Work*, 37, 659–680.

Ruch, G. (2009). *Post qualifying child care social work*. London: Sage Edition.

Seligman, M. (2003). *Authentic happiness: Using the new Positive Psychology to realize your potential for deep fulfilment*. New York: Atria.

Tyssen, R., Vaglum, P., Gronvold, N.T., Ekeberg, O. (2005). The relative importance of individual and organizational factors for the prevention of job stress during internship: A nationwide and prospective study. *Med Teach*, 27(8), 726-31.

Zanon, C. & Hutz, C. S. (2010). Relações entre bemestar subjetivo, neuroticismo, ruminação, reflexão e sexo. *Geraiis: Revista Interinstitucional de Psicologia*, 2(2), 118-127.



## **PERSONAS ADULTAS MAYORES COMO DINAMIZADORAS SOCIALES. UN PROYECTO DE INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA DESDE LA UNIVERSIDAD**

**TERESA REBOLLEDO GÁMEZ**

[tjrebgam@upo.es](mailto:tjrebgam@upo.es)

Universidad Pablo de Olavide, de Sevilla

**ROCÍO CÁRDENAS-RODRÍGUEZ**

[mrcarrodd@upo.es](mailto:mrcarrodd@upo.es)

Universidad Pablo de Olavide, de Sevilla

### **1. Introducción**

Si bien hemos avanzado en las mejoras de formas y calidad de vida, nos encontramos en una sociedad cada vez más envejecida. Es por ello, que las personas adultas mayores toman un papel muy relevante como colectivo destinatario de políticas de bienestar social. Unas políticas donde la educación, los servicios sociales, la dependencia y la salud se conforman como ejes básicos de una política inclusiva y global (González, Gómez y Mata, 2012).

Pese a los casos en los que no se tuviera un acceso libre a titulaciones académicas, es frecuente encontrar una población adulta mayor cada vez más formada y madura como ciudadana. Para hacer frente a este hecho, la sociedad debería actuar en consecuencia, asumiendo un compromiso para consolidar los cauces de respuesta establecidos, así como para mejorarlos y plantear nuevos horizontes (Rebolledo, Cruz-Díaz y Moreno-Crespo, 2015).

En este sentido, la responsabilidad social de las Universidades exige la asunción de nuevos y renovados retos que se encaminen a acciones sociales y educativas que persigan la consecución de una sociedad más justa e igualitaria, materializándose a través de la difusión del conocimiento y la cultura. Así, la promoción de programas socioculturales en el ámbito universitario deberían garantizar actuaciones participativas que respondan a las necesidades del entorno y busquen la participación e implicación de la sociedad en general (Rebolledo y Muñoz, 2016).

Centrando nuestra atención en las personas adultas mayores, el incremento de la esperanza de vida, así como de la calidad con la que se vive, de acuerdo con Ortega y Ortiz (2015), ha dado lugar a que, cada vez sean más las personas adultas mayores las que permanezcan activas y participando plenamente en lo que ha venido a llamarse programas de envejecimiento activo.

Siguiendo a Fernández, García y Pérez Serrano (2014), se debe abogar en la línea de un envejecimiento activo entendido como una herramienta eficaz para luchar contra el



aislamiento y la exclusión social, haciendo partícipes a las personas mayores como protagonistas en la vida económica, política, social, educativa y cívica.

Sin bien, tal y como puntualizan Pinazo-Hernandis et al (2016), debemos comprender el envejecimiento activo desde una perspectiva que traspase su entendimiento desde la mera actividad en sí, es decir, el “estar activas” en el sentido de obligación, a un sentido en el que “se posibilite” una participación socialmente activa y significativa, para la cual se requieren estrategias que faciliten esta participación en proyectos con significados, dotando de sentido a la vida cotidiana.

Para ello, el aprendizaje debe tomar como referencia la experiencia crítica y personal de las personas. Este elemento debe convertirse, de esta forma, en un pilar fundamental de los proyectos socioeducativos. No obstante, su valor no radica en ser un instrumento de motivación externa, sino más bien en su capacidad para transformarse en actividad a través de la reflexión (Rumbo, 2016).

Entre este tipo de proyectos socioeducativos, los Programas Universitarios para Personas Mayores se han convertido en un eje clave de la estrategia europea para el avance y la consolidación del aprendizaje permanente (Tirado et al, 2012). Es por ello que, desde la década de los noventa, los Programas Universitarios para Personas Mayores se encuentran en continuo auge como ámbito de la intervención socioeducativa desde las Universidades.

Estas aulas tienen como objetivo potenciar la integración de las personas mayores en el contexto sociocultural que representa la Universidad, favoreciendo su calidad de vida a través del ejercicio intelectual. Los programas educativos para mayores pueden ser enmarcados, además, en los objetivos relacionados con la educación a lo largo de toda la vida que, de manera creciente, se van incorporando a las agendas políticas de instituciones y gobiernos, de ámbito nacional y supranacional (...). Desde la Unión Europea se viene realizando desde el año 2000 una apuesta clara por la educación a lo largo de toda la vida y se vincula este objetivo a metas relacionadas con el progreso económico, el desarrollo personal y la igualdad de oportunidades, entre otras (Pérez-Albéniz, Pascual, Cruz y Lucas-Molina, 2015, p. 55).

Persiguiendo la mejora de la calidad de vida de las personas mayores de nuestra sociedad, así como el fomento de su participación, las actuaciones formativas que se llevan a cabo desde dichas instituciones universitarias va facilitando la consolidación de un perfil del alumnado mayor como estudiante, además de avanzar en su inclusión como parte de la comunidad educativa.



En España, encontramos una gran variedad de Programas Universitarios para Personas Mayores, tal y como se refleja en las 45 Universidades que actualmente son socias de la Asociación Estatal de Programas Universitarios para Personas Mayores (AEPUM)<sup>21</sup>.

De forma general, podemos hallar la existencia de una gran heterogeneidad entre las características de estos Programas, a causa de la idiosincrasia propia de cada uno de ellos. Esta variedad se debe, fundamentalmente, al esfuerzo que se realiza desde las diferentes Universidades por adaptarse a las necesidades y demandas de las personas destinatarias y su contexto.

Pese a ello, siguiendo a Rebolledo, Cruz-Díaz y Moreno-Crespo (2015), podemos encontrar algunos elementos comunes identificadores en los Programas Universitarios para Personas Mayores: Por un lado, existe una edad mínima de acceso, normalmente situada en torno a los 50 años; en segundo lugar, no se exigen titulaciones previas en los requisitos de acceso; y, por último, el título que se expide no suele ser competitivo.

En base a estos tres pilares, se afirma la existencia de una estructura consolidada y extendida que permite la mayor optimización y funcionalidad, cuyo secreto del éxito es la flexibilidad y adaptabilidad a cualquier contexto.

Centrándonos en la Universidad Pablo de Olavide, de Sevilla, desde el Programa Universitario “Aula Abierta de Mayores” se viene trabajando, desde su creación en el curso 2002/2003, en la implementación de experiencias de carácter formativo y cultural, las cuales tienen como objetivo favorecer el enriquecimiento personal y el empoderamiento de las personas adultas mayores, además de, y no menos importante, su dinamización social en los municipios de la provincia de Sevilla.

## **2. Programa Universitario “Aula Abierta de Mayores”.**

En el curso 2016/2017, la Universidad Pablo de Olavide, en colaboración con los Ayuntamientos de la provincia con sede del Programa, la Diputación Provincial de Sevilla, la Consejería de Igualdad y Políticas Sociales de la Junta de Andalucía y la Obra Social La Caixa, el Aula Abierta de Mayores ha desarrollado su labor en diecisiete sedes distribuidas en la provincia de Sevilla: Alcalá de Guadaíra, Aznalcóllar, Bormujos, Castilleja de la Cuesta, Gerena, Gilena, Gines, Herrera, La Puebla de Cazalla, La Puebla del Río, Lebrija, Mairena del Alcor, Pedrera, Pilas, Salteras, Santiponce y Tomares.

---

<sup>21</sup> Información extraída de la web de la AEPUM:

<http://www.aepumayores.org/es/contenido/miembros/universidades-socias-de-la-aepum>



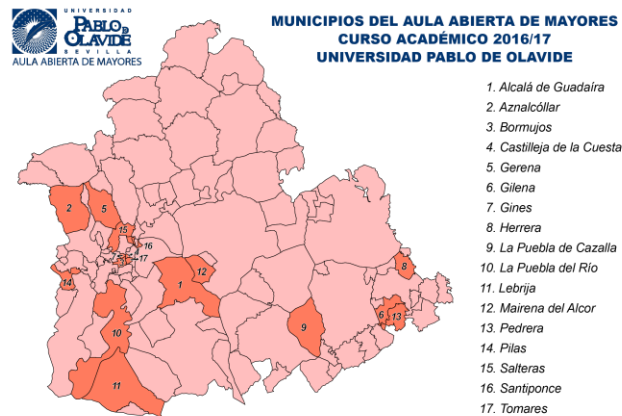
## Congreso Internacional de Pedagogía Social

### Pedagogía Social y Desarrollo Humano

XXX SEMINARIO INTERUNIVERSITARIO DE PEDAGOGÍA SOCIAL

Sevilla 8, 9 y 10 de Noviembre de 2017

Figura I. Sedes del Aula Abierta de Mayores. Curso 2016/2017



Fuente: <https://www.upo.es/aula-mayores/sede/index.jsp>

Durante el desarrollo de este Programa se ha evidenciado un perfil de alumnado caracterizado por su feminización. Prueba de ello, en el curso 2016/2017, de un total de 790 estudiantes matriculados/as, un 75,9% eran mujeres. Entre otras características, podemos destacar que el único requisito para participar es la edad, situándose la edad mínima en 50 años, así como no se necesita una titulación previa para acceder al Programa.

La Universidad Pablo de Olavide de Sevilla, y en particular, el Programa Aula Abierta de Mayores, a través de la promoción de principios cercanos a la educación-formación-participación, intenta romper el aislamiento social y favorecer la autonomía de las personas mayores y las relaciones intergeneracionales.

Para ello, el Programa Universitario Aula Abierta de Mayores centra sus objetivos en:

- Ofrecer actividades socioeducativas partiendo de los intereses del alumnado.
- Facilitar un debate científico, social y cultural.
- Promover y favorecer la formación continua y permanente, con el fin de que las personas mayores puedan desarrollarse plenamente.
- Partir, para su formación, de las características psicoeducativas del aprendizaje.
- Aprovechar la riqueza cultural de las personas mayores para potenciar su autovaloración y autoestima.
- Favorecer un envejecimiento activo y satisfactorio.
- Propiciar actividades artísticas y creativas que propicien el uso del tiempo libre.
- Facilitar el voluntariado y la ayuda mutua como factores favorecedores de la solidaridad y la convivencia.
- Promover las relaciones intergeneracionales, facilitando así la tolerancia.
- Propiciar la investigación universitaria en el ámbito gerontológico.
- Favorecer la colaboración entre la Universidad y las instituciones municipales y provinciales de Sevilla.



En cuanto a su plan académico, este Programa Universitario se estructura en dos ciclos diferenciados: el Ciclo Básico y el Ciclo de Continuidad. Desde el curso 2015/2016, año en que se aprobó el actual plan de estudios, la duración de cada Ciclo se distribuye de la siguiente manera: cuatro cursos académicos en el Ciclo Básico; y dos cursos en el Ciclo de Continuidad.

Cada curso académico se compone de un mínimo de 135 horas lectivas, compuestas, de forma general, por docencia universitaria y/o local impartida, fundamentalmente, en el municipio.

Además, se realizan una serie de actividades complementarias desarrolladas en la Universidad, tomando como eje central la participación en las actuaciones en el marco del *Programa Envejecimiento Activo y Solidaridad Intergeneracional* (Seminarios Académicos y Jornadas Culturales), que tienen como objetivo la potenciación de espacios de convivencia e intercambio entre las sedes, así como responder a demandas específicas del alumnado que no se cubren con las programaciones municipales.

Por último, se organizan diferentes actividades complementarias a la docencia, de tipo formativa y/o cultural (visitas, participación en eventos académicos, etc.).

El contenido del plan de estudios gira en torno a los siguientes bloques temáticos (con diferentes niveles de profundización según los cursos):

- Arte y Humanidades;
- Lengua y Literatura;
- Geografía e Historia;
- Ciencias Sociales;
- Ciencias de la Salud y Biosanitarias;
- Ciencias Experimentales, de la Tierra y del Medio Ambiente;
- Ciencias Tecnológicas y de la Comunicación;
- Ciencias Jurídicas;
- Ciencias Económicas y de la empresa;
- Ciencias de la Actividad Física y del Deporte;
- Métodos y Modelos de Investigación. Este bloque se desarrolla íntegramente durante el Ciclo de Continuidad, concluyendo con la celebración de un acto público de evaluación, en el que el alumnado expone sus trabajos de investigación ante un tribunal formado por profesorado universitario y local.

Cabe destacar que las programaciones formativas se adaptan a las necesidades e intereses del alumnado, construyendo una estructura flexible, donde el principal foco de atención son las personas adultas mayores que participan en el Programa. De esta forma, se garantiza la impartición de los contenidos temáticos básicos, si bien las asignaturas concretas pueden ser diferentes en cada una de las sedes, ya que se seleccionan en base a la demanda de las sedes municipales.



En este marco formativo y cultural que encuadra las acciones del Aula Abierta de Mayores, en el curso 2016/2017, desde la Universidad Pablo de Olavide se planteó como objetivo prioritario la potenciación del alumnado como dinamizador social en su contexto. Para ello, se desarrolló el proyecto del “Encuentro Provincial del Aula Abierta de Mayores. La provincia de Sevilla contada por sus mayores”, que tuvo su primera edición en dicho curso académico y donde el papel que desempeñan las personas mayores que participan en el Programa toma especial relevancia, tanto en la organización como en la ejecución de las actividades.

### **3. Encuentro Provincial del Aula Abierta de Mayores. La provincia de Sevilla contada por sus mayores**

El “Encuentro Provincial del Aula Abierta de Mayores. La provincia de Sevilla contada por sus mayores” se ha puesto en marcha por primera vez en el curso 2016/2017. De forma general, este proyecto se planteó con la finalidad de favorecer la movilidad e intercambio de experiencias entre las sedes del Programa Universitario en la provincia de Sevilla y fomentar la participación de las personas mayores en sus municipios. Así, el alumnado debía asumir un rol protagonista en la organización e implementación de las actividades enmarcadas en dicho Encuentro, convirtiéndose en dinamizadores/as sociales de su entorno más cercano.

Para ello, se establecieron los siguientes objetivos:

- Fomentar la movilidad interna entre personas de las diferentes sedes a nivel provincial.
- Promover la participación social de las personas mayores en sus localidades.
- Contribuir a la dinamización social, educativa, social y económica de los municipios de la provincia.
- Propiciar el fomento de la cultura a nivel municipal y provincial.
- Favorecer las relaciones entre el alumnado de las diferentes sedes del Aula Abierta de Mayores.

El punto fundamental de este proyecto es la existencia de una sede anfitriona. Al principio del curso académico, se elige una sede municipal, entre todas las sedes adscritas durante dicho periodo, la cual ejerce de anfitriona. En principio, esta selección tiene un carácter rotativo, de manera que cada año el Encuentro se vaya desarrollando en municipios diferentes y, con el tiempo, todas las sedes puedan ser anfitrionas del proyecto.

Otro de los ejes esenciales para el desarrollo del Encuentro es que el resto de sedes municipales se compromete a realizar, al menos, una visita a la sede anfitriona a lo largo del curso académico.

En el diseño y ejecución del proyecto, el alumnado mayor (se recomienda que, por su experiencia de participación, sea alumnado perteneciente a los últimos cursos de los ciclos de estudios) asume un papel fundamental, ya que encabeza la organización de



las diferentes acciones que realice el municipio en el marco de este proyecto. Este alumnado mayor implicado y que, de alguna forma, dirige el desarrollo de las actividades en las visitas de compañeros/as de otros municipios, es denominado como “cicerone”.

Para llevar a cabo esta labor, el alumnado, que voluntariamente se ofrece como cicerone, participa en un taller formativo en el que adquiere el conocimiento y el material necesario para liderar los seminarios que se impartirán en cada una de las visitas del resto de sedes del Programa a su municipio.

Metodológicamente, el Encuentro Provincial tiene una programación de actividades única, de manera que, en cada visita recibida de alumnado de otras sedes, se va implementando una serie de actividades planificadas durante el taller formativo. Así, las sedes municipales anfitrionas pueden organizar diferentes actividades para el Encuentro, tales como:

- Actividades docentes: talleres, charlas, conferencias, etc. Entre estas actividades, se incluye, al menos, un seminario formativo impartido por profesorado universitario, siguiendo un criterio de variedad temática.
- Actividades formativa-culturales: visitas culturales guiadas, presentaciones de teatro, conciertos, etc. Todo ello, considerando, en todo momento, los recursos disponibles de la localidad.

Cabe resaltar que, a lo largo del Encuentro Provincial, la persona responsable de la coordinación del Aula Abierta de Mayores en la sede municipal, tiene un papel fundamental en la dirección del proyecto en su sede, así como en la organización del alumnado y de los recursos de su municipio que se van a utilizar en el desarrollo de las distintas actividades.

En el caso del I Encuentro Provincial del Aula Abierta de Mayores, implementado durante el curso 2016/2017, ha tenido como sede anfitriona la sede de Lebrija.

Este I Encuentro Provincial se ha denominado “Lebrija, Crisol de Cultural” y se ha compuesto de un programa de actividades con una duración de seis horas lectivas. Considerando que el resto de sedes municipales se han agrupado en un total de once visitas, se ha ejecutado un proyecto de 66 horas lectivas.

Las actividades se organizaron en cuatro seminarios en los que, de forma general, el alumnado de 2º y 3º curso del Aula Abierta de Mayores en Lebrija estaba encargado de mostrar la historia, patrimonio, gastronomía, etc. de su localidad al resto de municipios.

Para ello, el alumnado cicerone recibió un curso de formación en el que se trabajaron los conocimientos acerca de su propio municipio: historia, arte, símbolos, leyendas, personajes ilustres, religiosidad y gastronomía, entre otros. Todo ello con el objetivo de que pudieran transmitir estos conocimientos a los alumnos y alumnas de las otras localidades. Además, se organizó la participación que tendría cada alumno o alumna en los diferentes seminarios (explicaciones, acompañamiento, etc.).



Estos seminarios se complementaban, en cada visita, con un seminario impartido por profesorado universitario sobre diferentes temáticas (historia del arte, antropología, ciencias sociales, historia, ciencias de la salud, economía, derecho, etc.).

Con todo, los diferentes seminarios que componían este I Encuentro Provincial del Aula Abierta de Mayores eran los siguientes:

- Seminario 1. El arte gótico mudéjar durante la Reconquista.
- Seminario 2. Ponencia académica impartida por profesorado de la Universidad Pablo de Olavide.
- Seminario 3. La alfarería como exponente cultural de Lebrija.
- Seminario 4. Conventos de Andalucía. Religiosidad, arte y tradición gastronómica.

Por último, cabe destacar que durante el curso 2016/2017, en este I Encuentro Provincial participaron como cicerones un total de 28 alumnos y alumnas pertenecientes a 2º y 3º curso de la sede del Aula Abierta de Mayores en Lebrija, así como once profesores y profesoras de la Universidad Pablo de Olavide. Finalmente, asistieron a las diferentes actividades del I Encuentro Provincial un total de 495 personas a lo largo de todo el curso, distribuidas durante las once visitas a la sede en Lebrija.

#### **4. Conclusiones**

La implementación de acciones socioeducativas desde la Universidad que atiendan a las personas adultas mayores permite aprovechar los recursos de dicho ámbito en favor de la lucha contra las desigualdades sociales y educativas, el fomento del envejecimiento activo y la mejora de la calidad de vida de las personas.

En este sentido, los Programas Universitarios para Personas Mayores, como es el caso del Aula Abierta de Mayores de la Universidad Pablo de Olavide, de Sevilla, constituyen puentes entre las instituciones académicas y la sociedad, creando sinergias en las que se abren las posibilidades de intercambio y transferencia del conocimiento.

En este marco, el diseño y desarrollo del Encuentro Provincial del Aula Abierta de Mayores ha resultado una experiencia muy positiva, según lo desprendido de las evaluaciones obtenidas a través del alumnado cicerone, así como del alumnado visitante, del equipo de coordinación local y universitaria y de las instituciones colaboradoras.

Cabe decir que se han logrado los objetivos de dinamización social de las personas participantes y de los municipios, se ha potenciado la movilidad entre sedes y el intercambio de experiencias. Asimismo, se puede añadir un logro adicional, no previsto inicialmente: la superación de retos personales por parte del alumnado cicerone. Tal y como se extrae de las evaluaciones realizadas por la coordinación local, se trataba de alumnado que, en muchos casos, no se atrevía a hablar en público o a explicar sus conocimientos a otras personas. Sin embargo, la participación del alumnado cicerone



ha sido ejemplar y ha conseguido superar sus miedos y mejorar sus relaciones sociales y personales.

En definitiva, entre los resultados obtenidos, podemos destacar que estas acciones han permitido promover la dinamización del municipio, tanto a nivel cultural, formativo, económico, etc. y, fundamentalmente, fomentar el empoderamiento de las personas mayores. De esta manera, se abren cauces de participación del alumnado mayor en su entorno, promoviendo la superación de retos personales, la toma de conciencia de sus potencialidades y el refuerzo de su papel como transmisor de conocimientos y experiencias.

### Referencias bibliográficas

Fernández García, A., García Llamas, J.L. y Pérez Serrano, G. (2014). Los Programas Universitarios de Mayores y su contribución al aprendizaje a lo largo de la vida. *Revista Complutense de Educación*, 25 (2), 521-540.

González, M.G.A., Gómez, M.L.G. y Mata, A.J. (2012). Las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) como alternativa para la estimulación de los procesos cognitivos en la vejez. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 14, 153-166.

Ortega Tudela, J.M y Ortiz Colón, A.M. (2015). Redes sociales y formación permanente en personas mayores. *Revista Complutense de Educación*, 26, 273-288.

Pérez-Albéniz A., Pascual, A.I., Cruz Navarro, M. y Lucas-Molina, B. (2015). Más allá del conocimiento. El impacto de un programa educativo universitario para mayores. *Aula Abierta*, 43 (1), 54-60.

Pinazo Hernandis, S., Agulló, C., Cantó, J., Moreno, S., Torró, I. y Torró, J. (2016). Compartiendo visiones sobre la educación. Un proyecto intergeneracional con seniors de la Universitat dels Majors y estudiantes de Magisterio. *Educar*, 52 (2), 337-357.

Rebolledo Gámez, T. y Muñoz Pérez, J. (2016). Universidad y formación permanente. Evolución del programa "Aula Abierta de Mayores de la Universidad Pablo de Olavide.

En J. Gómez Galán, E. López Meneses y A. Jaén Martínez (Ed.). *New pedagogical studies in higher education*. UMET Press, Universidad Metropolitana, Sistema Universitario Ana G. Méndez: San Juan, PR.

Rebolledo Gámez, T., Cruz Díaz, M.R. y Moreno Crespo, P.A. (2015). Inclusión de recursos multimedia para la mejora de programas socioeducativos: alfabetización en medios y competencia mediática con adultos mayores de la Universidad Pablo de Olavide. *Revista Digital Educativa Hekademos*, (18), 15-25.

Rumbo Arcas, B. (2016). Problemas y retos de la educación de las personas adultas. *Educar*, 52 (1), 93-106.



## Congreso Internacional de Pedagogía Social

### Pedagogía Social y Desarrollo Humano

XXX SEMINARIO INTERUNIVERSITARIO DE PEDAGOGÍA SOCIAL

Sevilla 8, 9 y 10 de Noviembre de 2017

Tirado, R., Hernando, A., García, R., Santibáñez, J. y Marín, I. (2012). La competencia mediática en personas mayores. Propuesta de un instrumento de evaluación. *Icono 14*, 10 (3), 134-158.



## **ADULTOS MAYORES Y PROGRAMAS UNIVERSITARIOS: EL ENVEJECIMIENTO ACTIVO**

**PINILLA ROJAS, CLARIBETH**

Universidad Pablo de Olavide, Sevilla, España

[pclaribeth@yahoo.es](mailto:pclaribeth@yahoo.es)

### **Resumen**

Sobre la base de recientes investigaciones y fuentes bien documentadas se pretende con la presente comunicación poner de manifiesto la relevancia de los programas universitarios para adultos mayores de 50 años, la mayoría de las universidades españolas ofertan estos espacios participando en ellos personas de edad avanzada (60, 70, 80, 90 años y más) como observaremos más adelante. Programas llamados de diversas formas (aula abierta de mayores, aula permanente, aula de la experiencia, aula de la tercera edad etc.), los cuales contribución al envejecimiento activo. Estos programas tienen como característica común su función socioeducativa, la búsqueda de la mejora de las relaciones interpersonales de los mayores a través de la educación y el aprendizaje a lo largo de la vida, no encontrándose sin embargo entre sus fines la orientación hacia el mercado laboral. Tomaremos como objeto de estudio para nuestra comunicación el programa para mayores de la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla (Aula Abierta de Mayores). Finalmente, no debemos dejar de señalar, que uno de los objetivos más relevante de la educación en adultos mayores lo constituye la mejora de la calidad de vida. Esto es, el reiterado colectivo se va a sentir mejor y más activo en atención a las diversas actividades enmarcadas en el desarrollo de los referidos programas.

### **Palabras clave**

Adultos mayores, aprendizaje, universidades, esperanza de vida, educación, envejecimiento activo.

### **1. Introducción**

La esperanza de vida ha aumentado notablemente en los últimos años, convirtiéndose por tanto en un desafío para los distintos gobiernos; en la actualidad, en muchos países desarrollados, las personas mayores disfrutan de más años de vida y lo hacen de forma saludable propiciando un envejecimiento activo. Según datos del Instituto Nacional de Estadística (INE) publicados en 2017, a inicio de enero de 2016 había en España 8.657.705 de personas mayores de 65 años. Los mayores de 65 años representaban en dicho año el 18,4% sobre el total de la población (46.557.008); este grupo seguirá ganando peso entre la población mayor en un proceso de envejecimiento de los viejos; se presume que para el 2066 habrá más de 14 millones de personas mayores, 34.6% del total de la población. Tal crecimiento masivo de personas mayores, ha obligado



desde hace algunos años a las instituciones educativas superiores y a organismos públicos a desarrollar programas específicos para este colectivo. Se trata de programas que puedan dar respuesta a la situación descrita, ya que, a pesar de haber concluido su etapa laboral, nos encontramos ante un colectivo, que en general goza de buena salud y dispone de suficiente tiempo libre como para realizar actividades formativas de diversa tipología y así continuar un proceso de aprendizaje en sus vidas. Hay algunos adultos mayores que creen que no es necesario participar en actividades destinadas a ellos, pues consideran que a esa edad no pueden aprender mucho por factores que afectan su aprendizaje; un número considerado de ellos, no ve inconveniente en participar en dichos programas, aunque lo consideren como una actualización de experiencias, donde ampliar los conocimientos que ya han adquirido en otra etapa de sus vidas y que les sirve en este momento para seguir creciendo y sintiéndose útiles.

## 2. Los programas universitarios para adultos mayores

La formación universitaria para personas mayores tuvo sus inicios en Francia, fue en la universidad de Toulouse donde el profesor Pierre Vellas en 1973 recomendó en la facultad de ciencias sociales unida a un programa de educación para personas mayores, que este dependiera de la universidad para recibir apoyo del personal docente e investigativo de la universidad. Las universidades de la tercera edad son centros de educación permanente, que acercan a las personas de la tercera edad a la cultura y al aprendizaje continuo, estas están vinculadas a las universidades y se constituyen jurídicamente (Montoya, 2003). Se les llama de diversas formas, aulas para mayores, aulas de la experiencia, programas universitarios, aulas de la tercera edad.

Los diferentes países europeos cuentan con un sinnúmero de programas de formación permanente, los objetivos y los estudios ofrecidos dependen de cada país, de cada región y de cada institución, pero en general ofrecen un panorama general, de estos programas para mayores (Villa, 2006). Además de Europa, estos programas universitarios existen en diferentes países, se han extendido por todo el mundo, aunque reciban otros nombres y en ocasiones organizados de forma distinta, de acuerdo con la sociedad económica y cultura. Están abiertos para todas las personas mayores que deseen seguir aprendiendo en la vida, los diferentes gobiernos e instituciones han puesto en marcha estos programas tan necesitados por la sociedad, donde los mayores envejecen de forma activa, participando en los programas de educación permanente y mejorando la calidad de vida en general.

### *Finalidad de las universidades para mayores*

Al crear la primera Universidad de la Tercera Edad, se tenía en mente que serviría para propiciar un envejecimiento activo, cuyo fin sería:

- Que la educación contribuyera a mejorar la calidad de vida, es decir, salud física, mental y social.
- Aunque el programa era con personas mayores, estas deberían relacionarse con gente de diferente grupo de edad.



- Finalmente se consideraba que el programa debería realizarse sobre la base de una investigación gerontológica (Vellas, 1998).

Como manifestamos en líneas anteriores, el propósito de su creación fue mejorar la calidad de vida de las personas mayores y constatar si contribuían al envejecimiento activo; las actividades realizadas por las personas mayores en las universidades fomentan la participación cultural, igualmente les ayuda en su vida personal, al mismo tiempo que les activa mentalmente; es evidente entonces que los adultos mayores empiezan a confiar en las capacidades obtenidas, ampliando sus conocimientos, realizando cambios y beneficiándose familia, entorno y sociedad.

Estos programas de las universidades para adultos mayores, han propiciado la participación de personas que por el desarrollo de la sociedad no tuvieron acceso a la universidad en su momento. Adecuar los programas a las necesidades, reconocer los conocimientos adquiridos, valorizarlos socialmente, son aspectos que los programas de las universidades para mayores están afrontando; aunque su principal reto es aprovechar los conocimientos y la experiencia de las personas mayores para transformar la universidad, donde participen las diferentes generaciones y se transfieran sus saberes; las personas mayores deberán participar en la planificación y programación de estos programas, incorporando en ellos diferentes generaciones; se espera que en un futuro próximo, sea habitual ver a las personas mayores en la universidad continuando con su aprendizaje, al mismo tiempo que aportan conocimientos, habilidades y destrezas aprendidas (IMSERSO, 2012).

Estos espacios universitarios, además de ser educativos, son socioculturales, dirigidos hacia un colectivo que cuenta con disponibilidad para realizar las actividades, en muchas ocasiones personas que se encontraban solas, sin hallar en que invertir su tiempo libre y donde estos programas les ha ofrecido la oportunidad de sentirse útil y con vida. La cuota de participación en diversos países es amplia y con mayor relevancia en países desarrollados, donde los adultos mayores gozan de salud, recursos y esperanza de vida, donde no se sienten viejos por el estado físico en que se hallan; están sanos, activos y con la esperanza de que pueden disfrutar de muchos años más de vida. En este contexto resulta significativo los programas universitarios para adultos mayores ya que la pluralidad de estos tienen los mismos objetivos, ofrecer una educación donde sea imprescindible el aprendizaje, participación y calidad de vida.

Con el transcurso de los años se pone de manifiesto la relevancia de los programas universitarios para adultos mayores y su importante contribución al envejecimiento activo. En España se encuentran extendidos por todo el territorio nacional, la gran mayoría de las universidades tienen activos estos programas; diseñados con un perfil para todo el colectivo mayores de 50 años, hayan o no tenido estudios formales.

Holgado (2002), en relación a la educación, a las finalidades de la universidad y a los adultos mayores, considera:

- Que se puede aprender a cualquier edad



- Que la formación universitaria no debe estar orientada exclusivamente, a formar profesionales, sino, que debe servir para hacer más culta a la sociedad donde nos encontramos, reflexionando sobre la cultura y los valores.
- Que la educación es un proceso de desarrollo personal que dura toda la vida, y en una sociedad democrática la educación permanente es una necesidad, donde la universidad es una institución educativa con quien cuenta la sociedad.
- Que esta sociedad está formada cada vez más por adultos mayores, por tanto las instituciones educativas y universidades, deberán responder a dicha demanda.

Los programas universitarios para mayores aparecen como un nuevo modelo de aprendizaje para los adultos mayores, con ellos vemos como este colectivo está en continuo aprendizaje y cambio, con grandes motivaciones cada día; estos espacios aparecen para satisfacer la demanda sociocultural que se hizo necesaria con la esperanza de vida y aumento de personas mayores de 60 años. Los programas universitarios pretenden preparar a los adultos con habilidades y conocimientos que les permitan hacer frente a los nuevos retos que encontramos en esta sociedad de tecnología e informática.

Para Burba, González & Luque (2016) los adultos mayores han participado en programas educativos en diversos periodos de la historia, fue sin embargo, a inicios de los años setenta cuando se desarrollan proyectos diferentes con una pedagogía nueva, al pasar del modelo utilizado en todo momento como es la alfabetización, adoptando una orientación generacional, cambiando la organización y creando formas distintas en la intervención docente para adultos mayores; variando el concepto de educación permanente y orientándolo a satisfacer necesidades sociales y personales de los adultos mayores.

Como indicamos al inicio de nuestra comunicación, a continuación haremos referencia al programa universitario para adultos mayores de la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla.

### **3. “El aula abierta de mayores” de la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla**

En el año 2003 la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla, crea el programa universitario para mayores denominado “Aula Abierta de Mayores”, programa de formación científica, cultural y social que persigue mejorar la calidad de vida y fomentar la participación activa en la sociedad de las personas mayores.

El programa está dirigido a promover la ciencia y la cultura, al mismo tiempo que las relaciones generacionales e intergeneracionales. Este programa formativo se desarrolla en 17 municipios de la provincia de Sevilla (España), como son: Alcalá de Guadaíra, Aznalcollar, Bormujos, Castilleja de la Cuesta, Gilena, Gines, Gerena, Herrera, La Puebla de Cazalla, La Puebla del Río, Lebrija, Mairena del Alcor, Pedrera, Pilas, Salteras, Santiponce y Tomares. Por tanto su ámbito de actuación es rural. El programa



desarrolla sus actividades en los distintos municipios donde se imparte, tiene su sede organizativa en la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla.

El aula abierta de mayores de la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla, al igual que las diferentes universidades para personas mayores, busca que estas se impliquen participando, aportando su experiencia y disfrutando de un envejecimiento activo; tienen como características que son programas socioeducativos, buscan la mejora de las relaciones interpersonales de las personas mayores a través de la educación y aprendizaje a lo largo de la vida; el objetivo general y de mayor relevancia en la educación en adultos mayores es obtener calidad de vida y producir un envejecimiento activo, los adultos mayores se sienten mejor y activos al realizar diferentes actividades.

El Aula Abierta de Mayores se estructura en orden a tres funciones que la definen como centro universitario: la docencia, la investigación y el servicio a la sociedad.

*Entre los objetivos que persigue podemos destacar:*

- Promover y favorecer la formación continua y permanente, con el fin de que las personas mayores puedan desarrollarse plenamente.
- Aprovechar la riqueza cultural de las personas mayores para potenciar su autovaloración y autoestima.
- Promover las relaciones intergeneracionales, facilitando así la tolerancia.
- Propiciar la investigación universitaria en el ámbito gerontológico.
- Favorecer la colaboración entre la universidad y las instituciones municipales y provinciales de Sevilla.
- Facilitar el voluntariado y la ayuda mutua como factores favorecedores de la solidaridad y la convivencia.
- Propiciar actividades creativas que propicien el uso del tiempo libre.
- Favorecer el envejecimiento activo y satisfactorio.
- Facilitar un debate científico, social y cultural.
- Ofrecer actividades socioeducativas partiendo de los intereses del alumnado

Resulta muy difícil extrapolar los objetivos, metodología y resultados de los programas universitarios para mayores implementados en las distintas universidades ya que cada programa está diseñado dependiendo del propio centro y del alumnado al que va dirigido, si podemos establecer una serie de objetivos generales entre los que se encuentran:

- Contribuir al desarrollo personal desde una propuesta científica y cultural.
- Procurar un espacio natural para las relaciones sociales.
- Promover la intergeneracionalidad, con la finalidad de desbancar los estereotipos sobre la vejez y la juventud.
- Abrir un nuevo campo a los investigadores universitarios (Amador ,2009).

A continuación nos detendremos en los resultados que se han obtenido al aplicar un cuestionario entre el alumnado matriculado en el programa Aula Abierta de Mayores



durante los cursos académicos 2013-2014/ 2014-2015/ 2015-2016 con el fin de evaluar la satisfacción del mismo y conociendo el perfil del alumnado en relación a la edad y el sexo de los mismos.

Tabla 1. Curso académico, población y muestra

CURSO ACADÉMICO	ALUMNOS -POBLACIÓN	MUESTRA
2013-2014	552	243
2014-2015	581	158
2015-2016	641	158
TOTAL	1.774	559

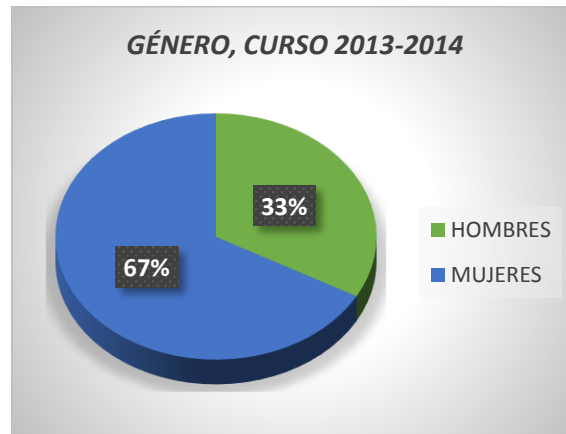
Fuente: elaboración propia

Exponemos seguidamente los estadísticos descriptivos de satisfacción de la muestra de cada curso académico correspondiente en relación al género y la edad.

### **CURSO 2013-2014**

#### **GÉNERO**

Gráfico 1. Características de la muestra respecto al género, curso 2013-2014



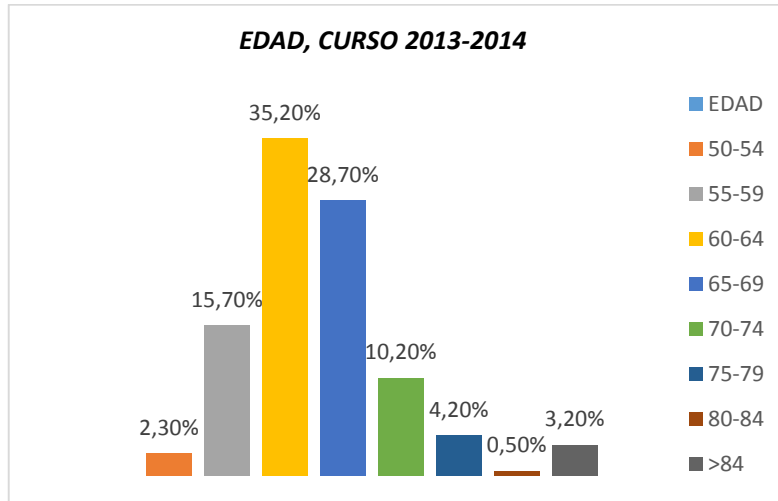
Fuente: elaboración propia en base a cuestionarios del Aula Abierta de Mayores

Como podemos observar en los datos anteriores (gráfico 1) nuestra muestra del curso 2013-2014 del Aula Abierta de Mayores con respecto al género está compuesta por un número relevante de mujeres, forman el 67,00% del alumnado, frente al 33,00% de hombres. Se advierte un porcentaje superior de mujeres. Para autores como Amador, Monreal y Moreno (2006) se debe a que las mujeres participan más en actividades sociales y de la comunidad que los hombres.



**EDAD**

Gráfico 2. Características de la muestra respecto a la edad, curso 2013-2014

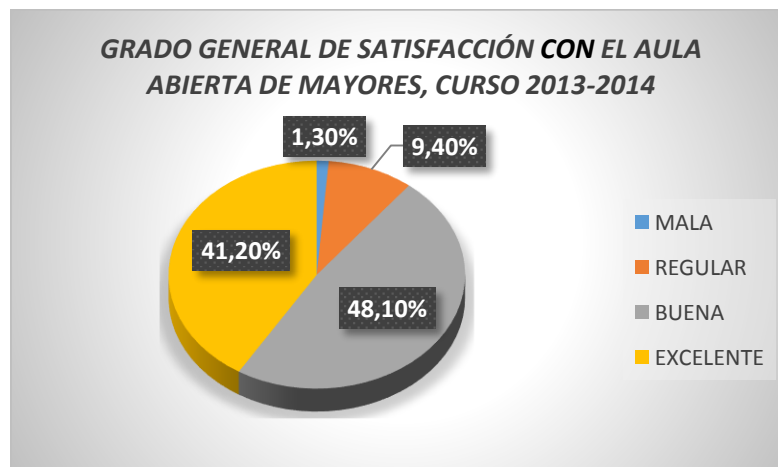


Fuente: elaboración propia en base a cuestionarios del Aula Abierta de Mayores

En relación a la edad de las personas matriculadas en el programa Aula Abierta de Mayores (gráfico 2) se observa notoriamente que el número mayor de alumnos se encuentra en la edad comprendida entre los 60- 64 años, un 35,20%; seguido de las personas entre 65-69 años con un 28,70%; por el contrario observamos un porcentaje mínimo en la edades comprendidas entre los 80-84 años con un 0,50%, por debajo de alumnos mayores de 84 años, con un porcentaje de 3,20%.

**SATISFACCIÓN**

Gráfico 3. Características de la muestra respecto a la satisfacción, curso 2013-2014



Fuente: elaboración propia en base a cuestionarios del Aula Abierta de Mayores

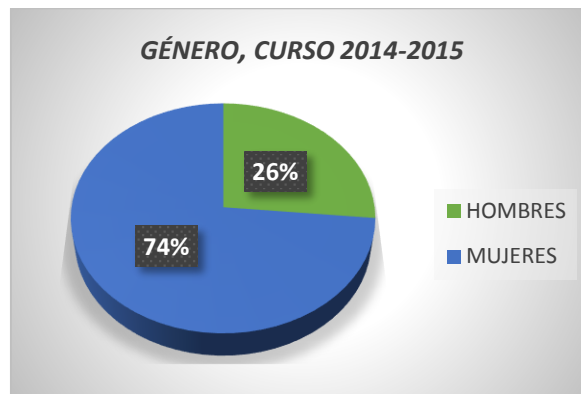


Como observamos (gráfico 3) el programa Aula Abierta de Mayores de la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla, se encuentra con un alto nivel de valoración por parte de sus alumnos; un 41,20% califican su satisfacción como excelente, un 48,10% como buena, regular un 9,40% y solo un 1,30% no se encuentra satisfecho.

### **CURSO 2014-2015**

#### **GÉNERO**

Gráfico 4. Características de la muestra respecto al género, curso 2014-2015

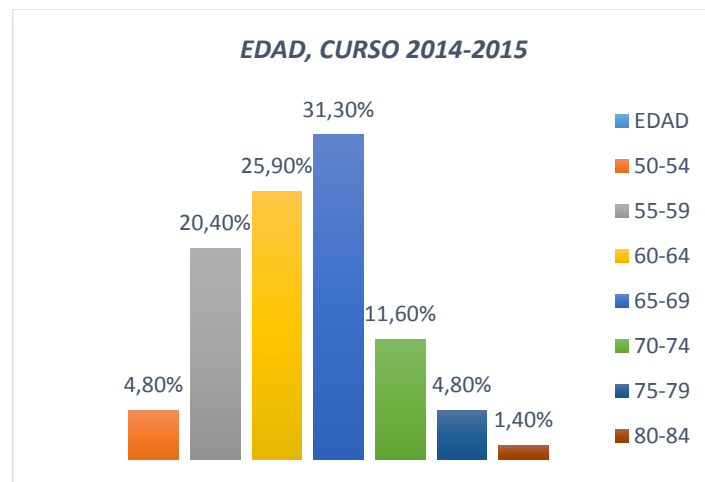


Fuente: elaboración propia en base a cuestionarios del Aula Abierta de Mayores

Los resultados obtenidos para el curso 2014-2015, en relación al género observamos un 74,00% de mujeres, más que en el curso anterior, un número significativo, y un 26,00% de hombres (gráfico 4).

#### **EDAD**

Gráfico 5. Características de la muestra respecto a la edad, curso 2014-2015



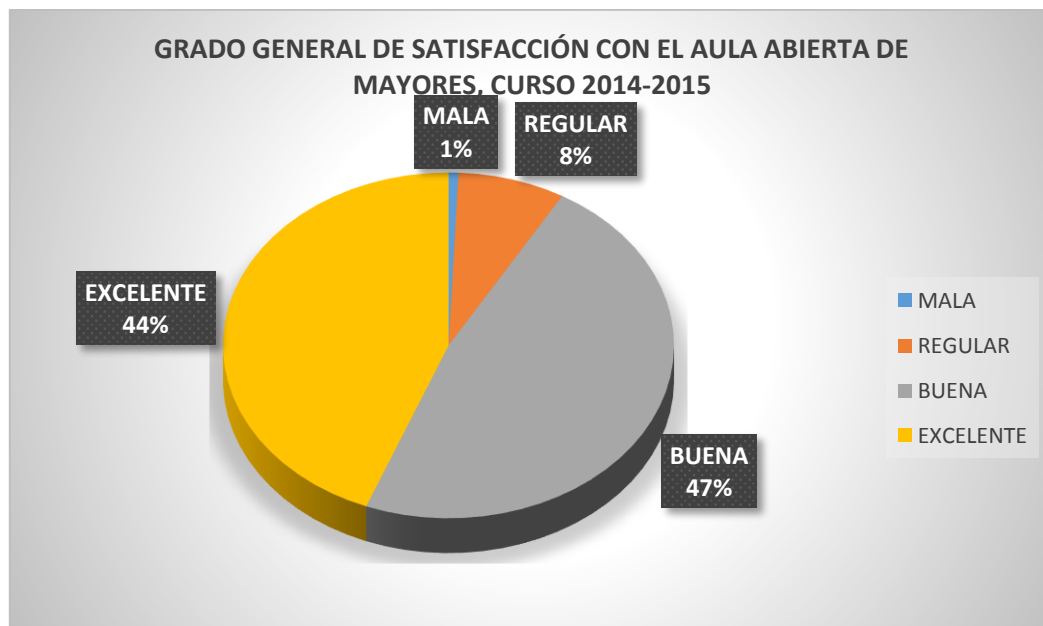
Fuente: elaboración propia en base a cuestionarios del Aula Abierta de Mayores



Con respecto a la edad (gráfico 5) el número mayor de alumnos se encuentra entre las edades comprendidas de los 65-69 años, con un 31,30%, seguido de alumnos entre los 60-64 años, con un 25,90%, al contrario que el año anterior donde se encontraban por encima de esta edad. El número menor lo encontramos en las edades comprendidas entre los 80-84 años con un 1,40%.

### SATISFACCIÓN

Gráfico 6. Características de la muestra respecto a la satisfacción, curso 2014-2015



Fuente: elaboración propia en base a cuestionarios del Aula Abierta de Mayores

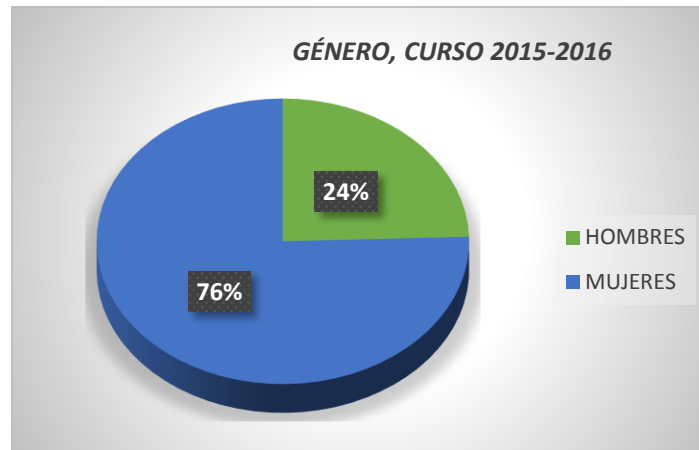
Podemos observar en datos anteriores (gráfico 6) la satisfacción del alumnado del Aula Abierta de Mayores, un 44%00 lo califica de excelente, bueno un 47%, con un regular el 8% del alumnado en este curso académico y un 1% de malo.



### CURSO 2015-2016

#### GÉNERO

Gráfico 7. Características de la muestra respecto al género, curso 2015-2016

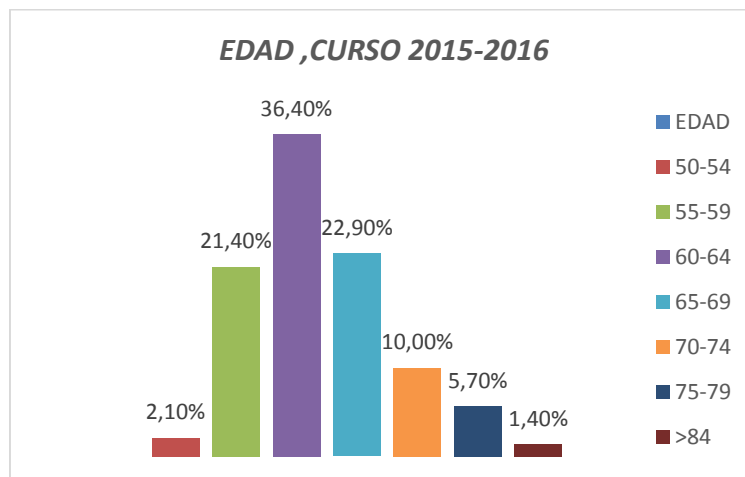


Fuente: elaboración propia en base a cuestionarios del Aula Abierta de Mayores

Para el curso académico 2015-2016 los resultados obtenidos respecto al género fue de un 76,00% de mujeres (Gráfico 7), número más elevado que en el año anterior, liderando las mujeres el porcentaje, frente a un 24,00 % de hombres.

#### EDAD

Gráfico 8. Características de la muestra respecto a la edad, curso 2015-2016



Fuente: elaboración propia en base a cuestionarios del Aula Abierta de Mayores

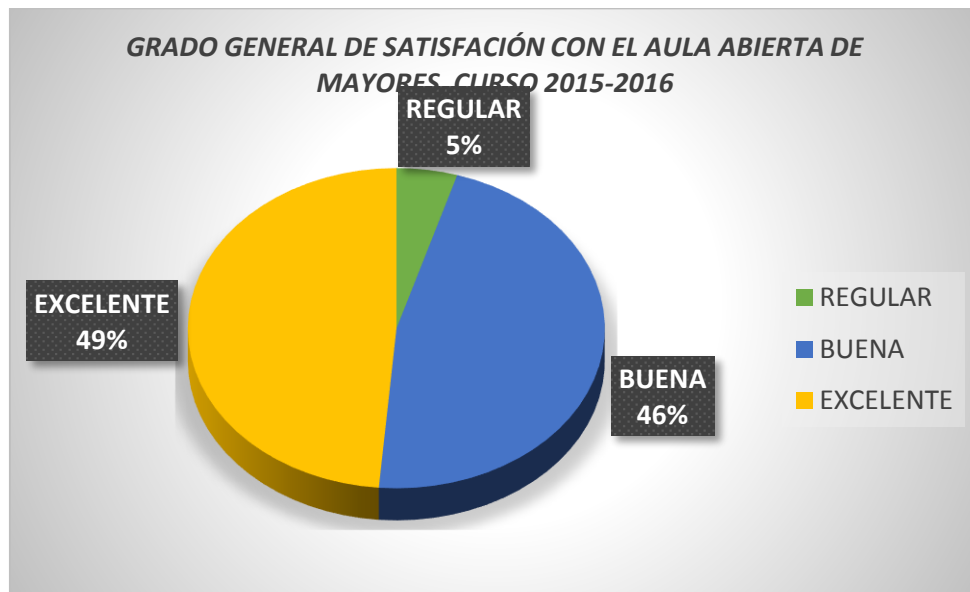
En cuanto a los resultados referentes a la edad del curso 2015- 2016 (gráfico 8) es evidente que predomina entre los estudiantes del Aula Abierta de Mayores el alumnado de 60-64 años, con un 36,40%; nuevamente como en el año académico 2013-2014 esta edad vuelve a ponerse en primer lugar; seguida otra vez de mayores entre los 65-69



años, con un porcentaje de 22,90% y consecutivo muy de cerca por las edades comprendidas entre los 55-59 años, con un porcentaje del 21,40%. Por el contrario con un número menor de estudiantes mayores de 84 años, un 1,40%.

### SATISFACCIÓN

Gráfico 9. Características de la muestra respecto a la satisfacción, curso 2015-2016



Fuente: elaboración propia en base a cuestionarios del Aula Abierta de Mayores

En el curso académico 2015-2016 el alumnado del Aula Abierta de Mayores, califica su satisfacción con el programa de la siguiente forma, piensa que es excelente un 49%, buena un 46% y regula solo un 5%, observamos que ningún alumno de la muestra en este curso califica de mala su satisfacción con el programa.

De acuerdo con los resultados obtenidos, se hace de manifiesto, que el programa desarrollado para adultos mayores produce satisfacción en su alumnado, señalando de forma significativa que las mujeres forman un porcentaje elevado en todos los cursos académicos, advirtiéndose además que la edad predominante de los estudiantes en estos tres cursos académicos es de los 60-69 años, pudiéndose deber a la prejubilación y jubilación de sus participantes.

Los alumnos se encuentran mejor individual y socialmente, enriqueciendo su calidad de vida mediante la participación en los programas y propiciando un envejecimiento activo.

#### 4. Envejecimiento activo

La formación contribuye al envejecimiento activo, es parte de ese envejecimiento saludable y con calidad de vida; participar en los programas universitarios les brinda la oportunidad a los adultos mayores de relacionarse con otras personas, crear amistades. Para este colectivo el espacio educativo es una experiencia positiva, encuentran nuevas



formas de pasar el tiempo libre y de hacer más enriquecedora la vida. La formación en la edad adulta mejora la calidad de vida, ya que la motivación por aprender, favorece un estado saludable y positivo al adulto mayor.

El adulto mayor debe comprender que aprender constantemente le beneficia para su envejecimiento, no importa la edad, la formación educativa le ayudara en su desarrollo individual y social.

El envejecimiento activo va acompañado de la educación, ya que en todo comportamiento, actitud o intención, existe un gran componente aprendido; el adulto mayor puede cambiar o aprender de nuevo, mejorar sus formas de relacionarse y desempeñar unos roles más activos y autodeterminados, pudiendo modificar o cambiar su percepción u opinión de ellos mismos; las experiencias educativas favorecen el envejecimiento activo, IMSERSO (2012).

Como hemos observado en párrafos anteriores, envejecimiento activo, la calidad de vida y la formación están relacionados; las personas mayores deben permanecer en una situación constante de actividades, preparándose poco a poco para cuando llegue la etapa de vejez, se debe estar activo siempre, debiendo preocupar dedicar el tiempo libre a diversas actividades que suplan el estado en que se encontraban anteriormente si disponían de vida laboral. Si los adultos mayores gozan de salud, pueden continuar activos y participar de diversas actividades y programas que se encuentran hoy en la sociedad, pudiendo por tanto seguir aprendiendo a lo largo de toda la vida.

Para Escudero & Martínez (2016):

“una sociedad justa es aquella, que con carácter universal, reconoce que sus miembros deben disfrutar de oportunidades efectivas para satisfacer ciertas necesidades, funciones, o desempeños que son imprescindibles para conducirse en la vida con dignidad, participar en los diversos ámbitos de la sociedad y la cultura”. (P. 174).

Las personas mayores pueden llegar a sentirse completas, mejorando su capacidad de libertad y decisión, llegando a gozar de mejor salud y envejecimiento activo.

La Organización Mundial de la Salud (O.M.S., 2002) define el envejecimiento activo como “el proceso en que se optimizan las oportunidades de salud, participación y seguridad a fin de mejorar la calidad de vida de las personas a medida que envejecen. El envejecimiento activo permite que las personas realicen su potencial de bienestar físico, social y se centra en las personas mayores y en la importancia de dar una imagen pública positiva de este colectivo”. Como se vive más años, se trata de vivirlos con mejor salud y en las últimas décadas con el estado de bienestar se ha proporcionado a los adultos mayores en los países desarrollados la oportunidad que puedan hacerlo de forma saludable gracias a las políticas sociales llevadas a cabo, al sistema sanitario y al crecimiento económico en las sociedades; pero solo se puede llegar a la vejez de forma saludable creando hábitos de salud físico y mental, participando en diferentes



actividades creadas por instituciones públicas donde las personas mayores puedan ser partícipes de dichos programas o actividades.

### 5. Conclusiones

De acuerdo con nuestra exposición, deducimos, lo importante que es poder realizar programas dirigidos a este grupo de personas, hay que tener en cuenta que son adultos mayores pero diferentes unos de otros, aunque tengan edades parecidas, muchos han llegado a esta etapa de su vida rodeados de comodidades, otros participan activamente en sus comunidades, algunos cuentan con escasa vida social, de todas formas lo importante es llegar a esta edad y de forma saludable mental y físicamente; diversos autores ven la necesidad de investigar sobre las personas mayores y sus motivaciones, si sienten satisfacción al participar en los diferentes programas educativos creados para ellos y si en realidad repercuten en un estilo de vida saludable, contribuyendo la educación al envejecimiento activo. Estos programas universitarios se encuentran extendidos por todo el mundo, en España encontramos programas universitarios para adultos mayores en todas las comunidades y nos preguntamos por su calidad y aportaciones a los adultos mayores y a la sociedad. El envejecimiento activo mejora la calidad de vida de las personas a medida que envejecen, favoreciendo la oportunidad de realizar actividades de desarrollo para una vida saludable, participativa y segura. Los programas para mayores son un espacio de formación, participación, encuentro y convivencia que proporciona la oportunidad a las personas mayores de incorporarse a programas de formación científica, cultural, tecnológica y social después de la finalización de su etapa laboral o intereses personales.

Las aulas o universidades para mayores, movimientos de formación permanente, nacidos en Francia, que contribuyen al aprendizaje a lo largo de la vida, sobre educación y cultura; en donde personas con intereses y motivaciones parecidas y encontrándose con salud física y mental participan, queriendo seguir siendo activas en la sociedad y participar en ella.

Debido a la importancia de estos programas para mayores y de cómo repercuten en la vida de las personas, el programa Aula Abierta de Mayores trabaja de forma activa, para lograr sus objetivos, y así contribuir al envejecimiento activo. Desde una perspectiva social, cultural, formativa y científica; su contribución es necesaria y debe continuarse con este programa, además de fortalecerlo en todas sus actividades y que se haga más extensivo a otros municipios de Sevilla, ya que con su realización, se aumenta la capacidad de realización de los adultos mayores, produciendo satisfacción y enriquecimiento en su desarrollo personal.

### Referencias bibliográficas

Amador Muñoz, L. (2009) Los programas universitarios de mayores y el envejecimiento activo. *Comunicación nº 54 en el IX Congreso Nacional de Organizaciones de Mayores (CEOMA)*. Madrid: CEOMA, 455-460.



Amador Muñoz, L. (2003) "Para un envejecimiento saludable y satisfactorio: Necesidades formativas" en López-Barajas Zayas, E. & Montoya Sáenz, J. Magdalena (coor.); *Educación y personas mayores: Una sociedad para todas las edades*. Madrid: UNED, Ediciones.

Ballester Brage, L. & Oliver Torelló, J. L. (2005) "la Evaluación de los Programas Universitarios de Mayores: un modelo integral" en Orte Socias, C. (coord.) (2005). *El Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida: los programas universitarios de mayores*.

Burba, González & Luque (2016): vejez y diversidad. Editorial Brujas.

Escudero Muñoz J.M. & Martínez Domínguez B. (2016: 174): "Diversidad, equidad y educación compensatoria: propósitos inconclusos, retos emergentes" en Escudero Muñoz J.M. (compilador) (2016). *Inclusión y exclusión educativa: realidades, miradas y propuestas*. Edición Nau Llibres.

Gento Palacios, S., Pérez Serrano, G. & Pérez de Guzmán M.V. (2011) "El aprendizaje continuo en personas mayores" en *Tratamiento Educativo de la Diversidad en Personas Mayores*. Madrid: UNED, Ediciones.

Gómez Llorente, L. (2008): "*Revista cuatrimestral del consejo escolar del estado*, noviembre del 2008, NIPO 651-07-039-2, ISSN 1886-5097.

Guerra García, P. (2009). La importancia de la educación en la tercera edad. Cuestiones pedagógicas: *Revista de ciencias de la educación*, 19, 319-332.

IMSERSO. (2012). *Libro blanco sobre el envejecimiento activo*. Madrid: Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad.

Instituto Superior de Formación. (2012). *Fundamentos de la Educación de Personas Adultas*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Jarvis, P. (2003): "El aprendizaje y la sociedad del aprendizaje" en Sáez Carreras, J. (coor.); *Educación y aprendizaje en las personas mayores*. Madrid: Dykinson.

Junta de Andalucía. (2010). *Libro Blanco del Envejecimiento Activo*. Sevilla: Consejería para la Igualdad y Bienestar Social.

Limón Mendizábal, M. Rosario (2003) "la educación de las personas mayores a las puertas del siglo XXI" en López-Barajas Zayas, E. & Montoya Sáenz, J. M. (coor.); *Educación y personas mayores: Una sociedad para todas las edades*. Madrid: UNED, Ediciones.

López Camps, J. & Leal Fernández, I. (2002): *Cómo aprender en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: EPISE, S.A.

Moreno Crespo, P. A. (2011). *Mayores y Formación. Aprendizaje y Calidad de vida*. Tesis Doctoral. Sevilla. Universidad Pablo de Olavide.



## Congreso Internacional de Pedagogía Social

### Pedagogía Social y Desarrollo Humano

XXX SEMINARIO INTERUNIVERSITARIO DE PEDAGOGÍA SOCIAL

Sevilla 8, 9 y 10 de Noviembre de 2017

Motte, C. & Muñoz, J. (2002). Envejecimiento Social. En J. Muñoz (ed.), *Psicología del Envejecimiento*. Madrid. Pirámide.

OMS. (2002). Envejecimiento activo: un marco político. *Revista Española de Geriatria y gerontología*, 37(S2) 74-105.

Orte Socias, C. & March Cerdá (2005:48): La Intervención Socioeducativa, los programas universitarios para mayores y la calidad de vida: la construcción de una gerontología educativa. En Orte Socias, C. (coord.) *El Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida: los programas universitarios de mayores*. Dykinson.

Orte, C., Holgado, A., Ballester, L., Touza, C. (2002) Evolution and characteristic of the university programs for elderly people in Spain. TALIS 2002 Seminar Learning and Education for and with all ages. Wuhan University for the Aged People Republic of China (October 21-23). Proceedings.

Perea Quesada, R. (2003) "La educación para la salud en las personas mayores" en López-Barajas Zayas, E. & Montoya Sáenz, J. Magdalena (coor.); *Educación y personas mayores: Una sociedad para todas las edades*. Madrid: UNED, Ediciones

Vellas Pierre, 1998, Genesis and aims of the universities of the third age. *European Network Bulletin*, 1, 9-12.

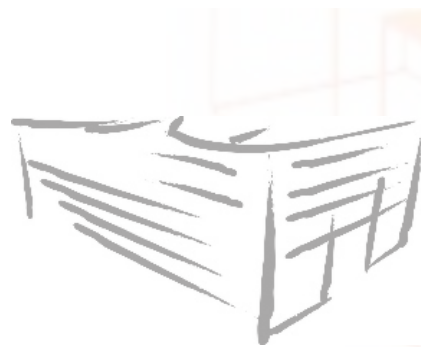


# Congreso Internacional de Pedagogía Social

## Pedagogía Social y Desarrollo Humano

XXX SEMINARIO INTERUNIVERSITARIO DE PEDAGOGÍA SOCIAL

Sevilla 8, 9 y 10 de Noviembre de 2017



FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN



UNIVERSIDAD DE SEVILLA