

Naiara Berasategi
Idoia Legorburu
Israel Alonso
Ainhoa Gana (coords.)

Prácticas inclusivas, experiencias y políticas desde la infancia

Prácticas inclusivas,
experiencias y políticas
desde la infancia

Naiara Berasategi, Idoia Legorburu, Israel
Alonso y Ainhoa Gana (coords.)

Prácticas inclusivas,
experiencias y políticas
desde la infancia

Octaedro 

Colección Horizontes-Universidad

Título: *Prácticas inclusivas, experiencias y políticas desde la infancia*

Infapost es un proyecto financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación a través de la convocatoria 2020 de ayudas a proyectos de I+D+i (PID2020-119011RB-I00/AEI/10.13039/501100011033)



Proyecto Universidad-Empresa-sociedad UPV/EHU (US22/20)



Primera edición: abril de 2024

© Naiara Berasategi Sancho, Idoia Legorburu Fernández, Israel Alonso Sáez y Ainhoa Gana Dañobeitia (coords.)

© De esta edición:
Ediciones OCTAEDRO, S.L.
C/ Bailén, 5 – 08010 Barcelona
Tel.: 93 246 40 02
octaedro@octaedro.com
www.octaedro.com



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

ISBN: 978-84-10054-30-1

Diseño y producción: Octaedro Editorial

Publicación en acceso abierto - *Open Access*

Sumario

Nota de las editoras	11
--------------------------------	----

BLOQUE I: PRÁCTICAS, EXPERIENCIAS Y POLÍTICAS INCLUSIVAS EN EL CONTEXTO ESCOLAR

1. Educación inclusiva, sostenibilidad y conexión entre escuelas: valoración de un proyecto internacional	17
SAMANTHA MULLONI MARTÍNEZ; ISABEL FERNÁNDEZ-MENOR; IRENE CRESTAR FARIÑA; ÁNGELES PARRILLA LATAS	
2. Menores con enfermedades raras (EERR): acogimiento y respuestas a las familias desde una mirada inclusiva	29
ESTI AMENABARRO IRAOLA; JOXE JIMENEZ JIMENEZ; NAGORE OZERINJAUREGI BELDARRAIN	
3. La inclusión mediante grupos dinámicos de trabajo en el aula con estudiantes de profesorado.	43
ÁNGEL ENRIQUE SÁNCHEZ COLÍN	
4. Prácticas inclusivas en el aula ordinaria desde la perspectiva de los especialistas en pedagogía terapéutica	53
MARÍA MERCEDES FERNÁNDEZ RANEA; CAROLINA VARGAS GONZÁLEZ	

5. Profesiones para una educación inclusiva: el caso de las intérpretes de lengua de signos en la comunidad autónoma de Galicia.	65
BREGÁN RIOBÓO-LOIS; PAULA FERNÁNDEZ-MARTÍNEZ	
6. ¿Son inclusivos los centros ordinarios? ¿Son inclusivos los centros específicos? La visión de las familias.	79
IRENE CRESTAR FARIÑA; MARÍA-ESTHER MARTÍNEZ-FIGUEIRA; ISABEL FERNÁNDEZ-MENOR; SAMANTHA MULLONI MARTÍNEZ	

BLOQUE II: PRÁCTICAS, EXPERIENCIAS Y POLÍTICAS INCLUSIVAS EN EL CONTEXTO SOCIAL

7. El proyecto familiar como factor influyente en los itinerarios educativos y vitales de jóvenes que han migrado sin referentes familiares	95
AINTZANE RODRÍGUEZ POZA; JOANA MIGUELENA TORRADO; IRATI AMUNARRIZ IRURETAGOIANA; PEIO MANTEROLA PAVO	
8. Impulsando la infancia en riesgo de exclusión social: evaluación de resultados del programa de atención a la primera infancia de Save the Children España	109
ANAÏS LALLEMANT; MARCELO SEGALES KIRZNER	
9. Entornos protectores y seguros en el ámbito del ocio educativo: el delegado de protección como agente activo de cambio	121
ISAAC RAVETLLAT BALLESTÉ	
10. Contextos y capacidades para el acto socioeducativo con infancias y adolescencias	133
SANTIAGO RUIZ GALACHO; VÍCTOR M. MARTÍN SOLBES	
11. Importancia de la formación para un uso responsable de Internet desde la óptica de los adolescentes.	147
MANUELA RAPOSO-RIVAS; MARÍA-ESTHER MARTÍNEZ-FIGUEIRA; OLALLA GARCÍA-FUENTES	

12. «Dejamos la calle por una pelota»: el arte y el deporte como herramientas de inclusión con jóvenes de agrupaciones de juveniles de calle	159
KATIA Y. NÚÑEZ CASTILLO	
13. Sobrevivir entre pantallas: la urgencia de la alfabetización audiovisual en adolescentes.	173
UXUE AZKARATE GAMBRA; IDOIA MARCELLÁN BARAZE	
14. Alfabetización emocional a través de arte contemporáneo	185
JAVIER GONZÁLEZ GARCÍA	
15. Discapacidad y educación inclusiva: el potencial de la asistencia personal infantil.	195
BREGOÁN RIOBÓO-LOIS; PAULA FERNÁNDEZ-MARTÍNEZ	
Sobre los coordinadores	207

Nota de las editoras

Promover experiencias, prácticas y políticas inclusivas que pongan la infancia en el centro y se articulen desde la propia infancia es imprescindible si tenemos como objetivo promover entornos donde todas las personas tengan cabida, sin exclusiones, respetando sus derechos como ciudadanos y ciudadanas activos. El reconocimiento y la protección de los derechos de la infancia constituyen ámbitos de teorías, políticas, estrategias y decisiones múltiples. La inclusión de la infancia en las agendas sociales y políticas no podemos entenderla si no promovemos la participación activa de esta y si no fomentamos espacios donde esto se posibilite. Esto requiere cambios de mirada sobre la infancia: niños, niñas y jóvenes tienen identidad propia, derechos y deberes, no debemos entender a la infancia como adultos en potencia y preparación (Del Moral *et al.*, 2017; Gaitán, 2018).

Sabemos que la inclusión supone articular estrategias y mecanismos que tengan impacto a nivel cultural, práctico y político para la mejora de nuestras sociedades (Ainscow y Both, 2002). La inclusión se ha conformado como una perspectiva teórica, política y práctica, de manera que no solo interpela a la educación, sino también a la sociedad y cultura, así como a las formas de gestión y gobierno que han de garantizar una redistribución justa y equitativa (Ainscow *et al.*, 2016; Messiou, 2017).

Para ello, es necesario escuchar y dar participación a las voces de los grupos silenciados y excluidos para así poder materializar un proyecto democrático y desarrollar una convivencia política

(Arnaiz, 2005, p. 12). La Convención sobre los Derechos de la Infancia (20 de noviembre de 1989) reconoce la partición infantil como un derecho y como una estrategia educativa que fomenta la transformación social a través del pensamiento crítico y la autonomía. La necesidad de impulsar la participación activa de la infancia y adolescencia está vinculada al reconocimiento de este sector como parte de ciudadanía. A tal fin, es preciso, como apunta Tonucci (2017), rechazar la concepción paternalista de la infancia como mera fase preparatoria para la vida adulta y aboga por reconocer esta fase como significativa y válida por sí misma, siendo la infancia también pieza fundamental de la actividad política y pública, para conseguir sociedades más justas, democráticas, equitativas e inclusivas.

Por todo ello, creemos firmemente que la inclusión de la infancia debe propiciarse en todas esferas tanto en la educativa como en la social y en la política. Experiencias y propuestas que se encaminan en esta dirección se han de visibilizar y poner en valor, a fin de conocer lo que estamos haciendo al respecto en diferentes contextos y, así, también poder extender y posibilitar que estas sigan desarrollándose.

El presente libro pretende recoger experiencias, prácticas y políticas que promueven la inclusión y ponen en el centro a la infancia, para lograr entornos mejores para todas las personas. El primer bloque se centra en el contexto escolar donde se presentan seis experiencias que promueven la inclusión. El segundo y último bloque trata sobre prácticas que se llevan a cabo en un contexto no formal, en el contexto social y está compuesto por siete capítulos.

Referencias bibliográficas

- Ainscow, M. y Both, T. (2002). *Index for inclusión: developing learning and participation in schools*. CSIE.
- Ainscow, M., Dyson, A., Goldrick, S. y West, M. (2016). Using collaborative inquiry to foster equity within school systems: opportunities and barriers. *School Effectiveness and School Improvement*, 27(1), 7-23.
- Arnaiz, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Aljibe.
- Del Moral, L., Pérez, A. y Gálvez, L. (2017). Una buena vida. Definiendo las capacidades relevantes para el bienestar desde las voces de

- niñas y niños. *Sociedad e Infancias*, 1, 203-237. <http://dx.doi.org/10.5209/SOCI.55932>
- Gaitán, L. (2018). Los derechos humanos de los niños: ciudadanía más allá de las «3Ps». *Sociedad e Infancias*, 2, 17-37.
- Messiou, K. (2017). Research in the field of inclusive education: Time for a rethink? *International Journal of Inclusive Education*, 21(2), 146-159.
- Tonucci, F. (2017). *La Ciudad de los niños*. Kalandraka.

BLOQUE I: PRÁCTICAS, EXPERIENCIAS Y
POLÍTICAS INCLUSIVAS EN EL CONTEXTO
ESCOLAR

Educación inclusiva, sostenibilidad y conexión entre escuelas: valoración de un proyecto internacional

SAMANTHA MULLONI MARTÍNEZ

Universidade de Vigo, samantha.mulloni@uvigo.es

ISABEL FERNÁNDEZ-MENOR

Universidad de Sevilla, ifernandez3@us.es

IRENE CRESTAR FARIÑA

Universidad de Vigo, irene.crestar@uvigo.es

ÁNGELES PARRILLA LATAS

Universidade de Vigo, parrilla@uvigo.es

Resumen

Este documento presenta la evaluación de un proyecto europeo (*Green SEEDS - Synergy and Environment to Empower Decentralised Schools*) destinado a promover una educación más participativa, inclusiva y sostenible. El proyecto se desarrolló en dos grandes fases a lo largo de tres cursos escolares. Pretendía reforzar la vinculación de las escuelas con el entorno y las comunidades locales, promoviendo el trabajo conjunto, inclusivo y colaborativo entre escuelas, comunidades y países. Participaron en el proyecto 8 escuelas de 5 países (España, Italia, Grecia, Croacia y Chipre). Utilizamos el marco de la evaluación participativa para acercarnos a las experiencias, vivencias y valoraciones de los participantes en el estudio. La evaluación ha seguido un diseño emergente, que ha ido tomando forma a medida que avanzaba el proyecto y que ha tendido a utilizar y producir estrategias participativas de recogida de información como cuestionarios, frases inacabadas, DAFO, línea del tiempo, grupos de discusión, *digital storytelling*, etc. El diseño de la evaluación contempla y combina un doble tipo de participantes: profesores y estudiantes. El proceso de análisis seguido condujo a la elaboración de categorías temáticas y códigos que permitieron clasificar los datos obtenidos en cada una de las estrategias em-

pleadas. Los resultados permiten valorar desde dentro los principales procesos (relacionales, metodológicos...) puestos en marcha en el proyecto, así como su impacto en los estudiantes, las escuelas, en las comunidades locales y en la creación de una cultura colaborativa entre escuelas. En conclusión, podemos afirmar que el proyecto *Green SEEDS* ha aumentado la conciencia medioambiental del alumnado y su contribución básica a esta, implicándolos profundamente en el desarrollo de procesos educativos inclusivos. *Green SEEDS* ha ofrecido un enfoque educativo incluyente y un eco social que proporciona al estudiantado las herramientas para convertirse en agentes de cambio hacia sociedades más justas, democráticas y sostenibles.

Palabras clave: educación inclusiva, sostenibilidad, evaluación, participación, trabajo colaborativo

1. Introducción

El objetivo de este trabajo es presentar la evaluación, desde la perspectiva de los participantes, de un proyecto europeo (*Green SEEDS - Synergy and Environment to Empower Decentralised Schools*, KA2-2019-1-IT02-KA201-062254), destinado a promover una educación más participativa, inclusiva y sostenible entre escuelas geográficamente distantes situadas en la montaña y en islas pequeñas, pero que comparten realidades socioambientales semejantes.

De esta manera, se ha pretendido vincular a las escuelas con su hábitat natural, lo que permite el desarrollo de una identificación colectiva y sienta las bases para la protección de la cultura y el medioambiente locales, que son parte de la cultura y patrimonio medioambiental europeo (Schafft, 2016).

Esto es así porque la supervivencia de las escuelas rurales descentralizadas está en riesgo en la actualidad, debido a diversos obstáculos logísticos y debilidades organizativas, educativas y pedagógicas que sufren con respecto a las escuelas urbanas. Esto es, a su vez, causa y efecto de la despoblación. La conexión y el trabajo colaborativo entre ellas plantea una solución a esta problemática. Una solución que combate la idea de que el aislamiento geográfico no significa necesariamente aislamiento cultural (Roldán-Arcos *et al.*, 2022).

Mediante el uso de las TIC, las metodologías de enseñanza compartida y de los entornos de aprendizaje ampliados se rompe el aislamiento y se contrarresta el riesgo de privación cultu-

ral, además de reforzar la relación y el compromiso de las escuelas con el entorno y las comunidades locales, promoviendo el trabajo conjunto, inclusivo y colaborativo entre escuelas, comunidades y países.

La elección del medioambiente como tema principal del proyecto viene dada, no solo por una búsqueda del incremento de la conciencia cívica en el alumnado, sino que, a eso también se le une la promoción de actuaciones de respeto a la diversidad y al medioambiente, empleando nuevas prácticas y metodologías (Echeíta y Navarro-Mateu, 2014) y el cuidado del medioambiente.

Resulta, por lo tanto, importante apoyar la idea de una educación para todos sustentada por la construcción de unos valores en el alumnado, entre el que resalta el valor de la sostenibilidad, íntimamente relacionado con la construcción de una educación inclusiva y un *currículum global* fundamentado en los derechos de los ciudadanos y en la sostenibilidad (Booth y Ainscow, 2016).

El cuidado del medioambiente y de nuestro planeta para generaciones futuras son cuestiones que preocupan cada vez más a la sociedad, ejemplo de ello es su inclusión en los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible, enmarcados en la Agenda 2030.

El proyecto contó con la participación de 20 aulas de 8 escuelas de educación infantil, educación primaria y educación secundaria, instituciones universitarias y grupos de investigación de cinco países (España, Italia, Croacia, Grecia y Chipre). Fue desarrollado en dos grandes fases: una primera de formación al profesorado a través de un *Toolkit* y la segunda, denominada *Seed-Quest*, de trabajo cooperativo y participativo de docentes y discentes.

El *Toolkit* es una propuesta curricular compuesta por 5 módulos, especialmente diseñada para el proyecto, basada en un modelo de aprendizaje activo y participativo. Fue creada con el objetivo de, por un lado, aumentar el conocimiento de los participantes sobre las diferentes perspectivas culturales, organizativas, metodológicas y prácticas de la educación en escuelas aisladas y rurales y, por otro lado, incrementar la capacidad de los participantes para entablar un diálogo (mediante las TIC) con otros profesores, estudiantes y escuelas a lo largo de Europa.

Las *SeedQuests* son pequeñas unidades didácticas sobre el medioambiente realizadas por el alumnado de las clases partici-

pantes, siguiendo la metodología de *webquest*. Las 20 clases participantes de los países asociados se han emparejado para formar 7 grupos de trabajo, teniendo en cuenta los diferentes niveles escolares. Cada clase ha elaborado y trabajado en su propia *Seed-Quest*, dialogando y colaborando con las clases hermanadas.

2. Metodología

Green SEEDS ha optado por la evaluación participativa, un tipo de evaluación que incorpora la perspectiva de los usuarios de los programas, proyectos o políticas que se van a evaluar. Como tal, la evaluación participativa no requiere una muestra representativa de participantes, sino que puede desarrollarse a partir de una muestra intencionada de participantes, realizada con la intención de garantizar una diversidad de puntos de vista sobre el tema del estudio.

Este tipo de evaluación también se alinea con las directrices de la UE que promueven la construcción de la ciencia con y para la sociedad. Se trata de la construcción deliberativa y democrática del conocimiento basada en la incorporación de la sociedad en las actividades de ciencia e innovación y que conecta, de igual manera con la búsqueda de un conocimiento y trabajo colaborativo diseñado y desarrollado por equipos multidisciplinares y que suponga una mejora en materia social (Mulgan, 2019). En nuestro caso, se invitó a los participantes de *Green SEEDS* a compartir sus valoraciones, percepciones y experiencias del proyecto, dando voz, así, al alumnado y profesorado directamente relacionado con todo el proceso de diseño e implementación del proyecto.

La selección de los participantes se ha efectuado de forma intencional, ya que no se ha buscado identificar una muestra estadísticamente representativa, sino participantes capaces de representar la relevancia del fenómeno objeto de estudio por su experiencia en el mismo y preocupados por profundizar en su análisis (Flick, 2018). Formaron parte de la muestra total 34 docentes y 80 estudiantes.

Se han empleado diferentes estrategias y fuentes de información para lograr la triangulación de las fuentes de datos y contrastar la información recogida (Cohen *et al.*, 2017). Asimismo,

el diseño de evaluación contempla y combina un doble tipo de participantes: profesorado y alumnado.

En cuanto a los instrumentos empleados con el profesorado, destacan:

- Un cuestionario sobre el proceso de formación desarrollado en la fase inicial del proyecto, diseñado *ad hoc* por el equipo de gestión, que se desarrolló en línea (debido a la situación de emergencia provocada por la covid-19). El cuestionario se centra en la experiencia de formación inicial, que también tuvo que hacerse en línea, debido a la covid, y que se dirigió específicamente a los profesores del proyecto a través del *kit* de herramientas de formación.
- La técnica de frases inacabadas se emplea como reflexión individual anónima en línea, a mitad de proyecto, durante una reunión entre todos los países participantes en el mismo. Consta de 30 frases inacabadas que animan a los participantes a reflexionar sobre la metodología empleada, lo que más y lo que menos les ha gustado, los beneficios que les ha aportado el proyecto y lo que pueden aportar ahora al proyecto, etc. Tras la experiencia de los dos primeros años. Se recibieron un total de 34 respuestas, lo cual representa el 100% de los participantes.
- Se llevó a cabo, asimismo, una línea del tiempo para realizar un análisis breve del proyecto desde un punto de vista longitudinal. Su objetivo es responder a la pregunta: ¿cuáles son los momentos y cambios significativos del proyecto desde el punto de vista de las instituciones participantes? Se crea a partir de los acontecimientos ocurridos durante el proyecto y anotados por los participantes, colocados en cierto orden cronológico, con indicación visual de la importancia o significación de los acontecimientos destacados (Sexton-Topper y Bauermeister, 2021). Cada institución escolar o cada país enumera los acontecimientos o momentos que considera que han sido los más importantes en cada uno de los años de participación en el proyecto y reflexionan sobre qué ha significado para ellos. Se obtienen, en consecuencia, 5 líneas del tiempo. Esta técnica complementa la información aportada en las frases inacabadas, ya que aquí el enfoque es longitudinal y solamente se seleccionan los momentos más relevantes e importantes para cada equipo.

- Se puso en práctica, también, un análisis DAFO, actividad de debate desarrollada por el grupo, conformado por 33 profesores de las instituciones vinculadas al proyecto. El análisis DAFO es una estrategia de diagnóstico institucional o de un proyecto para comprender y analizar las fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas de una organización, un plan, un proyecto, una persona o una actividad empresarial (Gürel y Tat, 2017). Durante la sesión de análisis DAFO los participantes debaten juntos en torno a los cuatro temas mencionados llegando a una evaluación compartida del proyecto, sus dificultades y formas de mejorarlo.
- Por último, se organizó un World Café, un método del ámbito social cuyo objetivo es crear «redes vivas» de diálogo colaborativo en torno a temas que importan a un grupo determinado (Löhr, 2020). En nuestro caso, se utilizaron tres preguntas básicas sobre los objetivos alcanzados por el proyecto, dónde y cómo funcionó mejor y peor la colaboración, y qué aspectos se podrían mejorar, siguiendo una línea de indagación en profundidad, a través de tres rondas progresivas de conversación en tres grupos de participantes.

En cuanto a los instrumentos empleados con el alumnado destacan, por un lado, los círculos de diálogo. En ellos participó el alumnado de 6.º curso del CEIP Espiñeira – Aldán (España), que previamente había desarrollado dos *SeedQuests*, y un grupo de discentes/docentes de la Facultad de Educación de la Universidad de Vigo, de la asignatura Nuevas Tecnologías aplicadas a la Educación, que habían estudiado conceptual y teóricamente el significado y diseño de las *webquests*. Estudiantes universitarios y alumnos de primaria debatieron sobre el proyecto y la experiencia de los alumnos con las *SeedQuests* en el proyecto.

Por otro lado, se empleó la técnica de frases inacabadas con el alumnado de España e Italia, con la participación voluntaria de profesorado y alumnado de un total de tres aulas, en una sesión que funcionó como grupo de discusión.

El conjunto de frases incompletas pretendía estimular el pensamiento del alumnado y abrir un debate en torno al trabajo realizado y el tema al que está vinculado.

En relación con las fuentes y la naturaleza de la información recogida, hemos procedido a un análisis cualitativo de los datos

realizado con referencia a estrategias de análisis cualitativo de datos de Miles *et al.* (2020). Este análisis de datos se ha llevado a cabo de forma artesanal, dado el tipo y la calidad de los datos disponibles.

En nuestro caso hemos realizado un análisis de contenido mediante codificación temática, empleando un sistema de codificación mixto. Partimos de un esquema general que aplicamos al análisis de los diferentes documentos escritos para poder realizar comparaciones posteriormente.

Una vez establecido el sistema de categorías temáticas y códigos, se procedió a clasificar la información obtenida para cada una de la información obtenida. Cada una de las unidades de muestreo se clasificó de acuerdo con esta categorización.

Las categorías que sirvieron para clasificar la información son: impacto del proyecto, participación y colaboración, contenido del proyecto: medioambiente, desarrollo del docente, gestión del proyecto, barreras en el desarrollo del proyecto, ideas o puntos centrales del proyecto y puntos débiles del proyecto.

3. Resultados

La relevancia de la doble focalización del proyecto en las escuelas pequeñas y aisladas y en sus posibilidades de intervención en el entorno local ha sido la idea más ampliamente consensuada por los participantes en el proyecto.

Se valora que el proyecto haya sido capaz de centrarse en un tipo de escuela poco visible y reconocida en el ámbito educativo, así como que haya sido capaz de reposicionarla a la vez como espacio educativo y como institución capaz de incidir y mejorar el entorno local y global. Así lo manifiestan los profesores en su valoración del proyecto cuando afirman que las mayores aportaciones del proyecto son:

Conciencia a los profesores y alumnos de las escuelas pequeñas de que lo pequeño aporta y es rico. (World Café)

Responde a las necesidades de nuestra escuela de conectar con otras escuelas aisladas. (Frases inacabadas)

Destaca cómo *Green SEEDS* permite romper el aislamiento de las escuelas y redescubrir la fuerte identidad y el papel de las escuelas pequeñas para el mundo educativo y social.

[...] activando a la comunidad para que se comprometa en temas sociales, pedagógicos y culturales; así, Green SEEDS consiguió eliminar el aislamiento de las pequeñas escuelas rurales. (Frases inacabadas)

Es muy importante para la supervivencia de las escuelas en las islas. (Frases inacabadas)

Asimismo, llama la atención la valoración tan positiva del proyecto *Green SEEDS* por su capacidad para crear una nueva cultura y conciencia ecológicas. Podemos afirmar que la valoración realizada por la mayoría de los participantes, ya sean profesores o alumnos, atribuye un notable mérito al proyecto como valor de cambio en las prácticas sociales y educativas.

La conciencia ecológica tanto del propio contexto como del entorno global es otro de los impactos más claros atribuidos al proyecto. Así, alumnos y profesores hablan de cómo las acciones individuales repercuten en el medioambiente y en su visión de este. En consecuencia, proponen prácticas claramente orientadas a la preservación y mejora ambiental.

Ahora tenemos una conciencia ecológica y global. Diseñamos ecomensajes que se colocaron en el «Bosque encantado» cercano a nuestro cole. Por ejemplo: «Recoge todo lo que lleves encima». (Grupo de discusión)

El impacto de *Green SEEDS* en la comunidad local es otra de las bazas del proyecto cuando se invita a los distintos participantes a evaluar qué efectos ha tenido el proyecto más allá de la escuela.

[Green SEEDS ha repercutido] en el cultivo de habilidades para la protección del medio ambiente, en la comunicación con los organismos locales y en el desarrollo de nuevas relaciones entre profesores y los miembros de las comunidades locales. (Frases inacabadas)

Una de las bases del proyecto ha sido la promoción de la colaboración, hasta el punto de que se puede hablar del desarrollo

dentro del proyecto de una cultura de participación y trabajo conjunto. De hecho, en sus declaraciones, los participantes hablan de dos tipos de colaboración: *intraescolar* (entre alumnos y/o profesores del mismo centro) e *interescolar* (colaboración con alumnos y profesores de los centros con los que han trabajado):

Sin duda, una ventaja ha sido la colaboración con profes del propio centro y de otros. (Análisis DAFO)

La colaboración con el aula hermanada ha supuesto intercambiar experiencias... reforzar la solidaridad y potenciar la conciencia Europa. (Frases inacabadas)

Asimismo, la forma en la que se ha abordado, desde una metodología activa y participativa, es otro de los elementos centrales a la hora de valorar el proyecto. El propio estudiantado destaca la oportunidad que les ha brindado el proyecto de aprender con y desde la práctica, así como el carácter participativo y de inmersión en el medio que han supuesto las actividades realizadas.

Con la SeedQuest fue más bonito y fácil aprender...entendimos mejor esa parte de cuidar el medioambiente. Estamos acostumbrados a trabajar con mucha letra impresa y nos da pereza leer. Pero con esto (refiriéndose a la SeedQuest) no. No era así. Estaba todo muy claro y muy bien organizado. (Frases inacabadas)

La evaluación de los procesos de formación y desarrollo profesional asociados a *Green SEEDS* permite afirmar que el proyecto ha acercado el aprendizaje a los contextos socioeducativos en los que se desenvuelven los profesores y otros agentes educativos. El desarrollo profesional docente basado en la escuela y en el territorio se identifica en las valoraciones positivas del profesorado como una de las grandes aportaciones del proyecto.

Compartir experiencias con otros centros y profesores. Transferir conocimientos diferentes con otros profesores hizo que el proyecto fuese un medio para ampliar conocimientos. (Frases inacabadas)

En cuanto a los riesgos asociados al proyecto, el profesorado identifica a la situación de pandemia provocada por la covid-19

y el escaso tiempo del que disponen para realizar el proyecto, a lo que se une su preocupación por la escasa formación TIC que poseen.

4. Conclusiones

Los resultados pueden ayudar a entender varias cuestiones relativas a las escuelas pequeñas y aisladas desde la perspectiva de los participantes, pero también pueden ser un medio para establecer mejoras educativas y orientaciones políticas que podrían ayudar a disminuir el aislamiento y promover nuevos puntos de vista y conexiones entre las escuelas y entre las escuelas y sus comunidades.

Cruzando los resultados con los objetivos de *Green SEEDS*, es posible afirmar que el proyecto ha sido capaz de romper el aislamiento de las escuelas participantes, contribuyendo notablemente a su capacitación y animando al alumnado a trabajar y aprender de manera participativa, cooperativa e inclusiva. La creación de una nueva red de escuelas creada al cierre del proyecto es un claro ejemplo de ello.

El proyecto también ha conseguido, a través de un enfoque educativo global y ecosocial aumentar la concienciación y la formación sobre el medio ambiente en las nuevas generaciones, adquiriendo nuevos hábitos y herramientas para convertirse en agentes del cambio hacia sociedades más justas, democráticas y sostenibles.,

Ha conectado escuelas descentralizadas con escuelas urbanas a través de hermanamientos. Estas conexiones han empoderado al profesorado, aumentando sus aptitudes y competencias como docentes y como agentes medioambientales para el cambio. De cara al futuro, es necesario abordar el desarrollo profesional docente desde un enfoque multidimensional, territorial y sostenible que considere el papel de la apertura a otros contextos y profesionales como medio para avanzar y conectar las necesidades de aprendizaje de los docentes y su realidad concreta con las de la sociedad a la que toda ecuación se debe.

Por último, destaca la necesidad de más experiencias como esta y seguir investigando sobre cómo estas iniciativas pueden ampliarse para contribuir a mejorar el desarrollo de las escuelas

participativas e inclusivas y su papel como recurso educativo y medioambiental.

5. Referencias bibliográficas

- Booth, T. y Ainscow, M. (2016). *Index for Inclusion: A Guide to School Development Led by Inclusive Values* (4.ª ed.). Index for Inclusion Network Limited.
- Cohen, L., Manion, L. y Morrison, K. (2017). *Research Methods in Education*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315456539>
- Echeita Sarrionandia, G. y Navarro Mateu, D. (2014). Educación inclusiva y desarrollo sostenible. Una llamada a pensarlas juntas. *Edetania. Estudios y Propuestas Socioeducativos*, 46, 141-161. <https://revistas.ucv.es/edetania/index.php/Edetania/article/view/165>
- Flick, U. (2018). *An Introduction to Qualitative Research* (6.ª ed.). Sage.
- Gurel, E, y Tat, M. (2017). SWOT Analysis: A Theoretical Review. *The Journal of International Social Research*, 10(1), 994-1006.
- Löhr, K., Weinhardt, M. y Sieber, S. (2020). The «World Café» as a Participatory Method for Collecting Qualitative Data. *International Journal of Qualitative Methods*, 19, 1-15. <https://doi.org/10.1177/1609406920916976>
- Miles, M., Huberman, A. M. y Saldaña, J. (2020). *Qualitative Data Analysis*. Sage.
- Mulgan, G. (2019). *Social Innovation: How Societies Find the Power to Change*. Policy Press.
- Roldan-Arcos, S., Pérez, J. M. y Esquivel-Martín, T. (2022). Educación para la Justicia Ambiental: ¿Qué propuestas se están realizando? *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 11(2), 11-27. <https://doi.org/10.15366/riejs2022.11.2.001>
- Schafft, K. A. (2016). Rural Education As Rural Development: Understanding the Rural School–Community Well-Being Linkage in a 21st-Century Policy Context. *Peabody Journal of Education*, 91(2), 137-154. <https://doi.org/10.1080/0161956X.2016.1151734>
- Sexton-Tooper, P. y Bauermeister, J. A. (2021). Relationship Timelines, Dyadic Interviews and Visual Representations: Implementation of an Adapted Visual Qualitative Technique. *International Journal of Qualitative Methods*, 20. <https://doi.org/10.1177/16094069211016708>

Menores con enfermedades raras (EERR): acogimiento y respuestas a las familias desde una mirada inclusiva

ESTI AMENABARRO IRAOLA

Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU),
estibaliz.amenabarro@ehu.eus

JOXE JIMENEZ JIMENEZ

Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU),
joxe.jimenez@ehu.eus

NAGORE OZERINJAUREGI BELDARRAIN

Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU),
nagore.ozerinjauregi@ehu.eus

Resumen

A la alegría del nacimiento de un nuevo miembro de la familia se le une el primer golpe emocional de conocer que tiene alguna necesidad. El primer impacto emocional en las familias se traduce en dolor y soledad. Luego le siguen una gran carrera de obstáculos para que sus hijos o hijas accedan a los diferentes servicios sanitarios, sociales y educativos y se haga valer sus derechos como ciudadanos y ciudadanas desde una perspectiva inclusiva. Este trabajo tiene como objetivo analizar y comprender cómo viven las familias con EERR y qué necesidades y barreras encuentran en la primera etapa de la vida de sus hijos e hijas. La metodología es de carácter cualitativo y cuenta con diseño de investigación inclusivo. Las técnicas utilizadas son la fotoelicitación y el *focus group*. Los resultados avanzan que las familias con EERR demandan un mayor acompañamiento desde el nacimiento de sus hijos e hijas, que integre una atención global de las diferentes estructuras que conforman el sistema (sanitario-social-escolar). A modo de conclusión, de la narrativa de las familias con hijos e hijas con EERR se puede extraer, que estas ocupan un lugar central en el diseño de las estrategias de atención, cuidado y acompañamiento del estado de bienestar de estas familias de gran importancia en su calidad de vida.

Palabras clave: infancia, familia, enfermedades raras (EERR), calidad de vida, inclusión socio-sanitario-educativa

1. Introducción

Las enfermedades raras (EERR) aluden a un grupo heterogéneo de enfermedades crónicamente debilitantes que, en algunos casos, amenazan la vida (Slade *et al.*, 2018). En torno a la mitad de las EERR conocidas afloran durante la primera infancia (Repetto, 2017). En cuanto a su incidencia, como señalan Nguengang *et al.* (2020), las EERR son numerosas, heterogéneas, geográficamente dispares y afectan, como mínimo, a un 3,5-5,9% de la población mundial; se estima que entre 263-446 millones de personas en todo el mundo presentan alguna EERR.

Si en la etapa de la infancia la familia siempre juega un papel importante, en el colectivo de personas con EERR, la unidad familiar se convierte en un espacio vital central para promover la calidad de vida de sus hijos o hijas, al proporcionar apoyo para superar situaciones complicadas que les dificultan vivir una vida eficiente, y autogestionada (Gómez-Vela y Sabeh, 2000). En las estructuras familiares suceden dos acontecimientos trascendentes que en el caso de las familias con hijos e hijas con EERR son destacables: el nacimiento de un nuevo miembro en la familia (Amenabarro y Álvarez-Rementería, 2022; Darretxe *et al.*, 2017) y su posterior escolarización son dos procesos de gran complejidad (Lozano *et al.*, 2021; Pellejero *et al.*, 2020). Las personas que desarrollan alguna EERR sufren consecuencias sociales, que comienzan desde muy temprana edad, perduran durante la escolarización y determinarán su futuro laboral (Waldman *et al.*, 2008). La inclusión y acogimiento de estas personas se traduce en éxito o fracaso según la colaboración de distintas personas en diferentes niveles del sistema como el Gobierno, la Administración y los profesionales del ámbito educativo (Verdugo y Rodríguez, 2008). Así, resulta necesario tender puentes y establecer proyectos compartidos entre los diferentes estamentos, dando voz a las familias y creando contextos donde puedan participar dada la importancia del papel que estas juegan (Bayo y Moliner, 2021).

El modelo de calidad de vida actual, promovido desde instancias profesionales del ámbito educativo, social y sanitario, busca

el bienestar, el desarrollo personal y la participación social (Muntaner, 2013; Verdugo, 2009). La investigación actual sobre la condición de discapacidad asume que hablar de la calidad de vida no es una perspectiva individual, sino referida a la satisfacción de todas las personas implicadas en el proceso de mejora de las condiciones de la persona con EERR, incluida la familia (Boehm, 2017). Desde esta perspectiva, el foco de la investigación no se debe ubicar únicamente en las necesidades del hijo o hija con discapacidad, sino que se tiene que ampliar al conjunto de la unidad familiar, situando a este agente en el centro del proceso socioeducativo (Calvo *et al.*, 2016; Peralta y Arellano, 2010).

Diferentes estudios han alertado de la escasa investigación que existe en torno a las EERR, también denominadas *enfermedades poco frecuentes o minoritarias*, más si nos referimos a la dimensión social y emocional que supone para estas personas y para sus familias (Monzón *et al.*, 2017). Por lo tanto, el estudio de la calidad de vida de las familias con un hijo o hija con EERR buscará identificar y comprender las demandas latentes de las familias y las respuestas profesionales ofrecidas desde los diferentes sistemas (salud, educativo, social, comunitario...) implicados en la satisfacción de las necesidades básicas de estas personas, tanto en el momento actual como en el proceso de transición a una vida adulta autónoma.

Las familias con hijos o hijas con EERR han de sortear diferentes obstáculos en el devenir de sus vidas, sobre todo en etapas tempranas de escolarización. El rol de las familias, unido al rol del profesorado, en las primeras edades son relevantes (Isaacs *et al.*, 2007; Peralta y Arellano, 2010). Desde esta perspectiva, la familia constituye un pilar fundamental, que se define como el establecimiento de una relación constructiva y positiva en la que se asumen responsabilidades, entre ellas, las que tienen que ver con la crianza y los cuidados (Bolívar, 2006). La escuela, junto con la familia, es un agente clave en el proceso de socialización, parte esencial para el desarrollo de una cultura inclusiva orientada a una evolución integral, social, emocional y, en especial, relacional de todas las personas.

Además, existen diferentes espacios comunitarios esenciales para el desarrollo individual, la participación social y la inclusión comunitaria de estas personas, como pueden ser centros-servicios-recursos: salud, social, ocio, culturales, deportivos, pla-

zas, parques, naturales, medios de comunicación... Teniendo en cuenta esta realidad, el marco de la educación inclusiva indica que el entramado de dichas dimensiones contextuales hace emerger distintos elementos que bien sirven de palancas o de barreras para la participación plena de todo el alumnado.

Desde este enfoque del modelo social, se apuesta por reconocer las posibilidades de las personas con discapacidad para su plena participación social en la vida adulta en la medida que el contexto vital de proximidad articule los apoyos necesarios (Barnes y Mercer, 2010). Un elemento común ya estudiado por Pallisera *et al.* (2014) sobre procesos de transición a la vida adulta de las personas con discapacidad, transferible a nuestro objeto de estudio, incide que todas las personas a lo largo de su trayectoria vital necesitan una gran variedad de servicios y profesionales (Foley *et al.*, 2012); además de visibilizar que la multiplicidad de centros y profesionales en el proceso de cuidados provoca discontinuidades y discrepancias (Hudson, 2003 y 2006; Winn y Hay, 2009).

Asimismo, desde el estudio mencionado anteriormente, podemos extraer dos conclusiones transferibles a nuestro estudio sobre la necesidad de la coordinación entre profesionales de los centros y servicios implicados en el proceso de apoyo y acompañamiento: primera, se garantizarán las trayectorias individuales en la medida que se mejoren los procesos de comunicación entre profesionales; segunda, «la participación activa de las personas con discapacidad en las decisiones y procesos que les afectan es irrenunciable cuando se pretende diseñar apoyos personalizados de acuerdo con sus intereses, expectativas y proyectos de vida» (Pallisera *et al.*, 2014, p. 229).

2. Metodología

El presente trabajo, enmarcado en un Proyecto Universidad-Empresa-Sociedad (EHU/UPV) liderado por el grupo de investigación Inkluni, tiene por objeto el análisis de la coordinación socio-sanitaria-educativa para una mejora de la calidad de vida de las familias con hijos e hijas con EERR de la comunidad autónoma del País Vasco (CAPV).

Se centra en el análisis de la percepción de un grupo de familias de Guipúzcoa sobre la mirada inclusiva de los servicios (so-

cial, salud y educativo) en el proceso vital de los menores EERR. Para hacer este análisis, se concretaron dos objetivos específicos de investigación:

- Analizar los mecanismos que se activan para responder a las necesidades de sus hijos e hijas y el impacto que esto tiene en la calidad de vida de las familias.
- Identificar experiencias y vivencias de las familias en su interacción con los servicios de los diferentes sistemas públicos (social, salud y educativo).

La metodología aplicada es de carácter cualitativo-interpretativo y cuenta con un diseño de investigación inclusiva (Walmesley y Johnson, 2003). Este modelo mantiene un compromiso constante con el desarrollo de prácticas inclusivas (Parrilla *et al.*, 2017) y pretende fortalecer líneas o proyectos de investigación que afrontan los procesos de exclusión social.

Se trata de una investigación donde se apuesta por una participación activa de las familias, los convierte en participantes de la investigación y agentes colaboradores (Messiou, 2017). Para garantizar esta presencia y participación, la creación del Equipo Asesor cumple un papel esencial al colaborar en las diferentes fases del proceso: diseño, implementación, resultados y conclusiones (Fullana *et al.*, 2018).

Para la obtención de los datos, se han utilizado dos técnicas. Por una parte, la fotoelicitación (Bautista *et al.*, 2018) y, por otra, el *focus group* (Barr *et al.*, 2010). Así, los datos obtenidos se fundamentan en la autenticidad de las experiencias de las personas (Denzin y Lincoln, 2005). La imagen, a su vez, representa una experiencia que constituye un entramado y contexto subjetivo, vivencial y es el hilo conductor que construye el diálogo con las familias (Rivas-Flores, 2014).

Según Moriña (2020), esta aproximación narrativa posibilita establecer en el desarrollo de la investigación un cambio en la estructura de poder tradicional y en la forma de entender la producción de conocimientos prácticos, estimula a las personas participantes, incluso a las investigadoras, mediante la reflexión-acción-reflexión (Freire, 2010), adoptan un rol de agentes facilitadores (Fullana *et al.*, 2014).

3. Diseño de la investigación

Participan veinticinco familias en el proyecto de investigación en el conjunto de la CAPV; de ellas seis en Guipúzcoa. En este trabajo se presentan los datos relativos a una sesión de fotoelicitación y *focus group* donde las familias analizan e identifican las vivencias personales (se realizan sesiones paralelas en el resto de las provincias de la CAPV).

La sesión tiene una duración de tres horas y se desarrolla en la Facultad de Educación, Antropología y Filosofía de la EHU/UPV. El diseño y desarrollo de la sesión se traduce en una presentación del grupo y de cada familia, una breve introducción a los objetivos generales de la investigación, la sesión de *fotoelicitación* y, por último, el *focus group*.

Para la fotoelicitación, a solicitud del equipo de investigadores, cada familia aporta una serie de imágenes en torno a las vivencias y necesidades que identifican como familiares de personas con EERR. Se registran documentalmente y se codifican un total de 19 imágenes y la sesión se confecciona a partir de un guion basado en el esquema propuesto por Peirce (1986) presentado en la tabla 1.

Para la sesión de *focus group*, se plantean tres cuestiones que estimulen a las personas participantes y generen flujos de infor-

Tabla 1. Guion para la fotoelicitación

Fotoelicitación dimensiones	Narrativas familiares a partir de las imágenes
CÓDIGO IMAGEN... ¿A qué dimensión se refiere esta imagen que aportas? (salud, educación, social) Otros...	
Autoría/lugar/hora/sesión	
CONTENIDO FOTO Personajes: quiénes, cuántos. Acción o situación. Tipo de plano, angulación, iluminación, color composición. Figuras retóricas	
NATURALEZA DE LA INFORMACIÓN EVOCADA. CONCEPTO Denotativa (referencia a lo material). Connotativa (significados). Afectiva:	
CAMBIO O REASIGNACIÓN DE SIGNIFICADOS. SIGNIFICADO Elementos conceptuales Elementos de la práctica	

mación y datos que nutren la investigación y nos ayuden a entender cómo viven y sienten estas familias que cohabitan con sus hijos e hijas con EERR, que necesidades plantean y barreras sortean (tabla 2). Se establecen dos criterios para la creación de los grupos focales de familias: que cubra el espectro de 0 a 16 años (etapa inicial atención temprana hasta final de escolarización obligatoria) y que participen 8-10 personas en cada grupo focal (en Guipúzcoa participan 6).

Tabla 2. Cuestiones planteadas en el *focus group*

Cuestiones planteadas
Q1. ¿Qué elementos hemos identificado que ayuden a mejorar nuestra calidad de vida como familias? ¿Y qué barreras?
Q2. ¿De cara al futuro, qué espacios de colaboración y canales de comunicación son deseables?
Q3. ¿Para una buena calidad de vida, qué respuesta coordinada e integral resulta necesaria?

4. Resultados

Las familias con hijos e hijas con EERR atraviesan situaciones y experiencias de gran complejidad en la interacción con los servicios del ámbito educativo, social y sanitario:

En aquella época le daban muchos ataques. Entonces cuando le apunté al comedor porque nosotros estábamos trabajando y demás. Yo decidí que empezaba la ikastola ya normal, primero estuvo en Aspace y demás y luego pasó a la ikastola. El problema era que claro, en la ikastola tienen prohibido darle una medicación o tener alguna medicación o. Bueno, pues los del comedor pusieron la voz en grito, que ellos no tenían por qué hacer esa labor, me dijo la jefa de estudios en aquel momento, pues que no le podría llevar al comedor escolar. (F01, 2022)

La lucha de estas familias por su calidad de vida viene siendo una carrera de obstáculos que plantea situaciones extremas que en muchas ocasiones han de superar en soledad. Las barreras son muy diversas y, a medida que van avanzando en edad, se complican más. Las más duras se refieren al proceso de socialización:

Tabla 3. Resultados de la fotoelicitación

Fotoelicitación dimensiones	Narrativas familiares a partir de las imágenes
<p>CÓDIGO IMAGEN... ¿A qué dimensión se refiere esta imagen que aportas? (salud, educación, social) Otros...</p>	
	<p><i>FT0013. Imagen cedida por una familia para la sesión de la fotoelicitación</i></p> <p><i>Esta imagen se refiere al ámbito social en primer lugar. Podría también apelar a la responsabilidad política de las personas que permiten que esto suceda.</i></p>
<p>autoría/lugar/hora/sesión</p>	<p><i>Familia X. 13:20 horas en Elizondo. 9 de abril del 2022. Estamos de vacaciones en familia.</i></p>
<p>CONTENIDO FOTO Personajes: quiénes, cuántos. Acción o situación. Tipo de plano, angulación, iluminación, color composición. Figuras retóricas</p>	<p><i>En esta foto se puede observar un coche subido a la calzada en una calle peatonal. Lluve.</i></p>
<p>NATURALEZA DE LA INFORMACIÓN EVOCADA. CONCEPTO Denotativa (referencia a lo material): Connotativa (significados): Afectiva:</p>	<p><i>Veo un obstáculo para que mi hijo pase, un obstáculo que está puesto por una persona que no ha pensado en ello. Las personas que hacen esto no se dan cuenta lo que supone para las personas con discapacidad. Desde una perspectiva inclusiva, esto supone que toda una familia (tengo otros cuatro hijos más) tengamos que realizar un desplazamiento alternativo para que mi hijo en silla de ruedas pueda acceder con total normalidad a su destino. Ese desplazamiento alternativo es fruto de un pensamiento de que la calle es mía y la ocupo tal como quiera sin atender que otras personas necesitan ese espacio libre para poder transitar o acceder a los espacios.</i></p>
<p>CAMBIO O REASIGNACIÓN DE SIGNIFICADOS. SIGNIFICADO Elementos conceptuales Elementos de la práctica</p>	<p><i>Concienciar a la sociedad de que las aceras también son para gente que no va andando. Entonces que esto no, que esto no es algo inocente que no moleste a nadie, porque el que conduce no piensa en eso y piensa que él no lo ha dejado mal. Entonces es concienciar a la sociedad. Son muy pocos los que van en silla de ruedas y no se piensa en... El que va conduciendo ni se le pasa por la cabeza que ahí puede pasar una silla de ruedas. Hay de todo, pero hay gente que creo que no tiene un mínimo de empatía, pero que no se le ocurre que por ahí puede pasar a otro tipo de vehículos.</i></p>

Sus amiguitas siguen haciéndole caso y demás, pero ya se han juntado otras. Yo veo que a medida que van a más edad, es decir, veo que ya ha llegado una edad en las que los demás ya van a lo suyo, hacen otro tipo de planes, bailan mejor que ella. Y la inclusión es mucho más difícil. Y lo que veo es en esta foto es dolor, pues veo que mi hija se está quedando sola, pues eso para mí la foto más significativa, porque es la que a mí más me duele de todo, de todo este tema. (F02,2022)

Las familias han de abordar estas situaciones complicadas de una manera desigual, según la composición o los recursos que tenga cada familia (familia extensa, hermanos etc.) y consideran que un buen punto de partida sería la coordinación del ámbito educativo, social y sanitario, pues esto evitaría muchas situaciones no deseadas, ayudaría a descargar la presión constante que supone vivir situaciones donde no se asegura un trabajo conjunto entre los profesionales de los distintos servicios implicados:

Por la enfermedad de mi hija yo tengo que visitar todos los lugares. Especialista aquí-allí y claro nosotros tenemos que trabajar, la familia tiene que subsistir. Tenemos cardiólogo, neurólogo, dermatólogo, oftalmólogo. Pues imagínate cada trimestre... (F05, 2022)

Las familias reconocen la necesidad de mejorar la coordinación en dos líneas: intrasistema, como ejemplo en el educativo (Escuela - Servicios de Apoyo gestionados por Berritzegune) o Salud (Citas médicas unificadas), e intersistemas (social-salud-educativo):

Las competencias en educación están perfectamente divididas. Por otro lado, están las sanitarias y las social, pues son códigos que funcionan diferente. Mi hija, por ejemplo, falta mucho a clase por las citas médicas; y son barreras infranqueables, pues entre ellos no se comunican. Mi hija necesita hacerle una serie de curas y al principio la auxiliar del ambulatorio iba al centro a hacérselas, pero luego dejo de hacerlo, es difícil depender de la voluntad de una persona. (F04, 2022)

Las familias plantean la necesidad de ser el eje central sobre la que habría que pivotar todo el entramado de la coordinación interprofesional e intersistemas, porque tienen información de

primera mano, viven y conocen la situación de una manera muy real:

Un día nos dicen que nuestro hijo no sale de esta, porque tiene problemas de respiración entre otro montón de problemas, eso hace que sus ingresos sean muy frecuentes..., el día anterior, cuando lo ingresamos, les dijimos «xxxx, respira así mejor», tenerlo en cuenta, es una cuestión postural, pues nada, no fue relevante una información. (F01, 2022)

5. Discusión y conclusiones

En este estudio pretende analizar la percepción de las familias sobre la mirada inclusiva de los servicios (social, salud y educativo). Los resultados obtenidos nos invitan a la reflexión.

1. Para las familias, la vida en sí misma es un reto, son infinitas las barreras que han de sortear: comunicación con profesionales, coordinación interprofesional, adaptación de servicios, diseño universal y conciliación.

La calidad y cantidad de comunicación de los diferentes profesionales de todos los servicios con quienes tienen que establecer contacto, así como la coordinación de esos servicios es importante. De la misma manera, la adecuación de los servicios a las necesidades de los niños y niñas. El entorno en el que se desarrolla la vida de estas familias y sus hijos e hijas condiciona también las oportunidades para una inclusión educativa y social plena. Es un hecho la dedicación que exige una persona con discapacidad (Calvo *et al.*, 2016; Peralta y Arellano, 2010).

2. Una respuesta inclusiva exige necesariamente la implicación profesional y la coordinación intra/intersistemas de los diferentes servicios (Aróstegui y Monzón, 2017; Foley *et al.*, 2012).

Un elemento que parece aumentar las dificultades para la colaboración profesional entre servicios es la falta de directrices concretas sobre quiénes y cómo se debe actuar en ese proceso de acompañamiento a los menores con EERR. Las familias identifican falta de herramientas de información o asesoría que indiquen claramente cuáles son las respuestas (acciones, ayudas, recursos...) que tiene cada sistema (educativo, social y sanitario) y

las personas de referencia con las que interactuar. Al proceso de escolarización se le ha concedido una relevancia especial, al entenderlo como ese espacio lleno de oportunidades para el aprendizaje de competencias para la vida, y, sobre todo, para construir vínculos que le ayuden a socializarse tanto en el centro educativo como en su barrio o pueblo (Monzón y Gaintza, 2014; Pellejero *et al.*, 2020).

3. Una respuesta de calidad exige acciones coordinadas donde la familia debe ser punto de referencia central; aporta una visión holística de la respuesta que se esté dando sobre las necesidades, avances o propuestas de mejora (Amenabarro y Álvarez-Rementería, 2022).

Se propone que la colaboración y participación de estas familias sea real y bidireccional (familias-profesional). Además, en el diseño del trabajo conjunto a realizar desde los diferentes servicios se debe partir de las necesidades reales de los niños y niñas con EERR para lograr una mejor calidad de vida (Bayo y Moliner, 2021; Pallisera *et al.*, 2014).

Por último, los proyectos de esta índole ponen de relieve la importancia de la existencia de redes de familias organizadas por representar un apoyo emocional y una ayuda práctica de gran valor que responde a la necesidad de las familias de ser escuchadas y atendidas desde una posición empática.

6. Referencias bibliográficas

- Amenabarro, E. y Álvarez-Rementería, M. (2022). La participación de las familias como eje de la investigación sobre las Enfermedades Raras. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 15(esp. II), 68-79.
- Barnes, C. y Mercer, G. (2010). *Exploring Disability*. Polity Press.
- Barr, O., McConkey, R. y McConaghie, J. (2010). Views of people with learning difficulties about current and future accommodation: The use of focus groups to promote discussion. *Disability & Society*, 18(5), 577-597. doi:10.1080/0968759032000097834
- Bayo, R. y Moliner, O. (2021). Alumnado con enfermedades poco frecuentes (EPF) en las aulas ordinarias: ¿cómo se garantiza su presencia, participación y aprendizaje? *Revista de Investigación Educativa*, 39(2), 571-586. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.449011>

- Bautista A., Rayón, L. y De las Heras, A. M. (2018). Imágenes experienciales y foto-elicitación en la formación del profesorado. *Educatio Siglo XXI*, 36, 135-162. <https://doi.org/10.6018/j/333001>
- Boehm, T. L. (2017). *Predictors of family quality of life among parents of children and adults with intellectual disability* [tesis doctoral; No. Etd-03232017-115400, Vanderbilt University].
- Bolívar, A. (2006). La formación inicial del profesorado y el desarrollo de las instituciones de formación. En: J. M. Escudero y A. Gómez. *La formación del profesorado y la mejora de la educación. Políticas y prácticas* (pp. 123-154). Octaedro.
- Calvo, M. I., Verdugo, M. Á. y Amor, A. M. (2016). La participación familiar es un requisito imprescindible para una escuela inclusiva. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 10(1), 99-113.
- Darretxe, L., Gaintza, Z. y Monzón, J. (2017). A systematic review of research into rare diseases in the educational sphere. *Educational Research and Reviews*, 12(10), 589-594. <https://doi.org/10.5897/err2017.3186>
- Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (2005). *The Sage handbook of qualitative research*. Sage.
- Freire, P. (2010). *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo XXI.
- Fullana Noell, J., Pallisera Díaz, M., Palaudàries Martí, J. M. y Badosa, M. (2014). El desarrollo personal y profesional mediante el aprendizaje reflexivo. Una experiencia en el grado de Educación Social. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 12(1), 373-397.
- Fullana, J., Pallisera, M., Català Oeste, E., Puyalto Rovira, C., Vilà, M. y Días-Garolera, G. (2018). Participando en investigaciones inclusivas. Un curso de formación en investigación desde el punto de vista de los participantes con discapacidad intelectual. *Revista de Educación Inclusiva*, 11(1), 193-210.
- Gómez-Vela, M. y Sabeh, E. N. (2000). Calidad de vida. Evolución del concepto y su influencia en la investigación y la práctica. *Integra*, 9. <http://inico.usal.es/integra-contenidos-inico.aspx?num=9>
- Isaacs, B. J., Brown, I., Brown, R. I., Baum, N., Myerscough, T., Neikrug, S., Wang, M. et al. (2007). The international family quality of life project: Goals and description of a survey tool. *Journal of Policy Practice in Intellectual Disability*, 4(3), 177-185.
- Lozano Martínez, J., Castillo Reche, I. S. y Cerezo Máiquez, M. D. C. (2021). Buenas prácticas de la comunidad educativa en alumnado con enfermedades raras o poco frecuentes. *Revista Fuentes*, 23(3), 317-327. <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2021.16251>

- Messiou, K. (2017). Research in the field of inclusive education: time for a rethink? *International journal of inclusive education*, 21(2), 146-159.
- Monzón, J., Aróstegui, I. y Ozerinjauregi, N. (2018). Alumnado con enfermedades poco frecuentes y escuela inclusiva. *Educatio Siglo XXI*, 36(3), 511-514.
- Monzón, F. J. y Gaintza, Z. (2014). La inclusión escolar y social de alumnado con enfermedades minoritarias: una oportunidad de innovación y un beneficio para toda la comunidad. *Revista de educación inclusiva*, 7(3), 1-13.
- Moriña, A. (2020). When people matter: The ethics of qualitative research in the health and social sciences. *Health Social Care Community*, 29(6), 1-7.
- Muntaner, J. J. (2013). Calidad de vida en la escuela inclusiva. *Revista Iberoamericana de Educación*, 63, 35-49. <http://hdl.handle.net/11181/4360>
- Nguengang, S., Lambert, D. M., Olry, A., Rodwell, C., Gueydan, C., Lanneau, V., Murphy, D., Le, Y. y Rath, A. (2020). Estimating cumulative point prevalence of rare diseases: analysis of the Orphanet database. *European Journal of Human Genetics*, 28(2), 165-173. <https://doi.org/10.1038/s41431-019-0508-0>
- Orphanet (Portal de información de enfermedades raras y medicamentos huérfanos) (2013). <https://www.orpha.net/consor/cgi-bin/index.php?lng=ES>
- Pallisera Díaz, M., Vilà Suñé, M., Fullana Noell, J., Martín Pazos, R. y Puyaltó Rovira, C. (2014). ¿Continuidad o fragmentación? Percepción de los profesionales sobre la coordinación entre servicios en los procesos de tránsito a la vida adulta de los jóvenes con discapacidad intelectual. *Educatio Siglo XXI*, 32(2), 213-232
- Parrilla Latas, M. D. L. Á., Susinos Rada, T., Gallego Vega, C. y Martínez Domínguez, B. (2017). Revisando críticamente cómo investigamos en educación inclusiva: cuatro proyectos con un enfoque educativo y social. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 89(31.2), 145-156
- Peirce, Ch. S. (1986). *La ciencia de la semiótica*. Nueva Visión.
- Pellejero, L., Scotton, P., Ledesma, N. y De Villarreal, M. P. (2020). Convivencia escolar e inclusión: un estudio en aulas con alumnado afectado por enfermedades raras. *Psicología em Pesquisa*, 14(2), 21-34. <https://doi.org/10.34019/1982-1247.2020.v14.27667>
- Peralta, F. y Arellano, A. (2010). Familia y discapacidad. Una perspectiva teórico-aplicada del enfoque centrado en la familia para promo-

- ver la autodeterminación. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8(3), 1339-1362. <http://hdl.handle.net/11181/3638>
- Posa Villaverde-Hueso, A., Alonso, V., János, S., Zurriaga, O., Pollán, M. y Abaitua-Borda, I. (2010). Rare diseases epidemiology research. *Advances in experimental medicine and biology*, 686, 17-39. <https://doi.org/10.1007/978-90-481-9485-8-2>
- Repetto, G. (2017). Raras pero no invisibles: ¿Por qué son importantes las enfermedades poco frecuentes y qué podemos hacer al respecto? *Revista chilena de enfermedades respiratorias*, 33(1), 9-11. <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-73482017000100001>
- Rivas-Flores, J. I. (2014). Narración frente al neoliberalismo en la formación docente. Visibilizar para transformar. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 7(14), 99-112.
- Ruiz-Román, C., Cuesta, L. M. y Vives, R. A. (2018). Trabajo en red y acompañamiento socioeducativo con estudiantes de secundaria en desventaja social. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 22(3), 453-474.
- Slade, A., Isa, F., Kyte, D., Pankhurst, T., Kerecuk, L., Ferguson, J., Calvert, M. *et al.* (2018). Patient reported outcome measures in rare diseases: a narrative review. *Orphanet Journal of Rare Diseases*, 13, 1-9. <http://dx.doi.org/10.1186/s13023-018-0810-x>
- Unesco (2020). *Towards inclusion in education: Status, trends and challenges. The Unesco Salamanca Statement 25 years on*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- Verdugo, M. A. (2009). El cambio educativo desde una perspectiva de calidad de vida. *Revista de educación*, 349, 23-43. http://www.revistaeducacion.mec.es/re349/re349_02
- Verdugo, M. A. y Rodríguez, A. (2008). Valoración de la inclusión educativa desde diferentes perspectivas. *Siglo Cero*, 39(4), 5-25.
- Waldman, H. B., Perlman, S. P., Munter, B. L. y Chaudhry, R. A. (2008). Not so Rare, Rare Diseases. *Exceptional Parent*, 38(12), 46-47.
- Walmsley, J. y Johnson, K. (2003). *Inclusive Research with People with Learning Disabilities: Past, Present and Future*. Jessica Kingsley Publishers.
- Winn, S. y Hay, I. (2009). Transition from school for youths with a disability: Issues and Challenges. *Disability & Society*, 24(1), 103-115.

La inclusión mediante grupos dinámicos de trabajo en el aula con estudiantes de profesorado

ÁNGEL ENRIQUE SÁNCHEZ COLÍN

Universidad de Cádiz, angelenrique.sanchez@uca.es

Resumen

Una de las herramientas metodológicas más eficaces en el ámbito de aprendizaje académico es la cooperación. La escuela inclusiva nos permite llevar a cabo propuestas y dinámicas que puedan ser adaptadas en todos los niveles educativos para mitigar las dificultades de adaptación a la diversidad y a la falta de motivación hacia el aprendizaje. El objetivo de este trabajo es proporcionar al alumnado de profesorado, un complemento adicional en las técnicas de enseñanza-aprendizaje adquiridas durante su proceso de formación, el cual pueda ser de utilidad para adecuarlo en su futuro desempeño laboral. Se presenta una experiencia docente dentro de un aula universitaria con estudiantes de tercer año del Grado en Educación Primaria, en la que se aborda el tema de la escuela inclusiva para el alumnado con necesidades educativas especiales. Se diseñó una práctica con dos actividades para realizarlas mediante grupos dinámicos de trabajo. Con esta experiencia los participantes adquirieron un valor actitudinal agregado que puede aplicarse de manera transversal en otros ámbitos educativos. La práctica fue llevada a cabo durante el curso académico 2022-2023 en la asignatura Didáctica de las Matemáticas II en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Cádiz.

Palabras clave: aprendizaje cooperativo, didáctica de las matemáticas, escuela inclusiva, grupo dinámico, formación de profesorado

1. Introducción

La escuela inclusiva hace referencia a la transformación, a la reafirmación de proporcionar una educación equitativa y de calidad para el alumnado de todos los niveles educativos en un entorno

social. Toma en cuenta la diversidad de las necesidades de todos: niños, jóvenes y adultos e incluye a quienes tienen alguna discapacidad. Por otro lado, atiende las necesidades para cumplir uno de los objetivos de desarrollo sostenible establecidos a principios de este siglo por la Organización de las Naciones Unidas (ONU, s. f.; Unesco, 2000).

Elizondo (2020) se dirige al profesorado universitario para que hagamos una reflexión sobre el objetivo sostenible número 4 y su relación directa que tiene con la enseñanza a nivel superior. Por supuesto, debe ser considerado en el escenario de un sistema presencial escolarizado y/o adaptarlo a las condiciones que presente una situación de contingencia prolongada, como ocurrió en el periodo de confinamiento ocasionado por la pandemia, el cual repercutió en el ámbito actitudinal y en el rendimiento académico de nuestros estudiantes.

Es indiscutible que la interacción personal del alumnado juega un papel de gran importancia en su desempeño individual y junto a las personas del grupo con quienes se relaciona. Como es sabido, la teoría de grupos y del aprendizaje, han sido ampliamente estudiadas desde principios del siglo pasado (McDougall, 1928; Lewin, 1942), pero a partir de la década de los ochenta fue cuando alcanzó una importancia mundial en casi todos los ámbitos sociales (Steiner, 1986; Gaitán, 2006).

Trujillo y Araiza (2006) describen cómo el aprendizaje cooperativo ha sido objeto de investigación en varios campos de estudio, en particular, por su eficacia para conseguir logros académicos, un desarrollo afectivo, cognitivo y social del alumnado. De manera similar, Azorín (2018) y León *et al.* (2011, 2017) afirman que las experiencias de cooperación entre iguales puede ser un recurso eficaz para la educación inclusiva, puesto que generan un ambiente favorable en el aula, en donde todos pueden participar y sentirse valorados. Además, permite superar las dificultades que se presentan por adaptación a la diversidad o a la falta de motivación hacia el aprendizaje.

Para la época actual en que vivimos, Vivas i Elias *et al.* (2009) resaltan que los grupos forman parte de nuestra realidad en la vida cotidiana, porque constantemente estamos acompañados de tecnologías informáticas con las que podemos interactuar con una persona o un grupo de personas de manera simultánea al compartir nuestros entornos virtuales

En este trabajo se presenta una experiencia docente en el aula, desarrollada durante el curso 2022-2023 en la asignatura Didáctica de las Matemáticas II (DMII), correspondiente al tercer año del Grado en Educación Primaria que otorga la Universidad de Cádiz. El contenido curricular de esta asignatura aborda el tema de la escuela inclusiva mediante un enfoque constructivista basado en la resolución de problemas. En este caso particular, fue aplicado y extendido a estudiantes universitarios, con el fin de obtener un enriquecimiento cognitivo mediante la sinergia generada. A este fin, se desarrollaron dinámicas en pequeños grupos, intercambiando a los integrantes durante la práctica; es decir, mediante grupos dinámicos. Una de las mayores ventajas de los grupos dinámicos es que propician la integración general del alumnado, permiten mantener un nivel de aprendizaje equitativo y equilibrado que nos conduce al cumplimiento eficaz de los objetivos curriculares. Los grupos dinámicos son incluyentes para quienes tienen necesidades especiales en educación. Además, despiertan la empatía, el altruismo y un sentido de colaboración no competitivo y desinteresado. Por otro lado, permiten integrar al alumnado de menor capacidad intelectual con los grupos de estudiantes que poseen un grado mayor de habilidades y destrezas. Uno de los objetivos principales que se pretende conseguir con este trabajo es que nuestros estudiantes consigan trasladar esta experiencia y ponerla en práctica en su futuro desempeño laboral con alumnado de educación primaria.

2. Metodología

En esta propuesta se define un *grupo dinámico* como aquel en el que al menos uno de sus integrantes interactúa con otro o varios grupos de estudiantes durante las actividades a desarrollar en una práctica dentro del aula. No debe confundirse con los grupos flexibles, en los que dependiendo de la dificultad de la actividad podrían formarse grupos reducidos de dos, cuatro o más integrantes (Van de Walle, 2012). Tampoco debe confundirse con la dinámica de grupos empleada en psicología, cuyo objetivo principal, en ocasiones, puede ser con fines terapéuticos (Vivas i Elias *et al.*, 2009). Ni mucho menos se debe confundir con un experimento controlado, como si el aula hiciera la función de

un laboratorio (McGrath *et al.*, 2000). El grupo dinámico, como se define aquí, es, ante todo *inclusivo*, porque focaliza su atención en el alumnado con menor capacidad intelectual o destreza y en el alumnado con necesidades educativas especiales.

La metodología consiste en la creación y desarrollo de actividades en pequeños grupos dinámicos, comenzando con la formación de los grupos iniciales de trabajo (G1-G4). Esto puede hacerse de manera aleatoria, por afinidades afectivas, por interdependencia intelectual, o simplemente por elección libre por parte del alumnado. Una vez formados, los integrantes de cada grupo harán un consenso para el planteamiento y solución del problema. En la primera actividad se realizará una iteración circular; esto es, moviendo y reemplazando a un integrante de cada grupo. En la segunda actividad, se hará una iteración cruzada (moviendo y reemplazando de manera alterna a otro integrante de cada grupo). Una tercera actividad, daría lugar a una iteración circular invertida y así sucesivamente. En cada reemplazo, los integrantes movidos deberán ser diferentes a los anteriores. Al finalizar la práctica, todos volverán a su grupo inicial, como se muestra en la figura 1. La sinergia generada, por tanto, se verá reflejada al elaborar los reportes correspondientes.

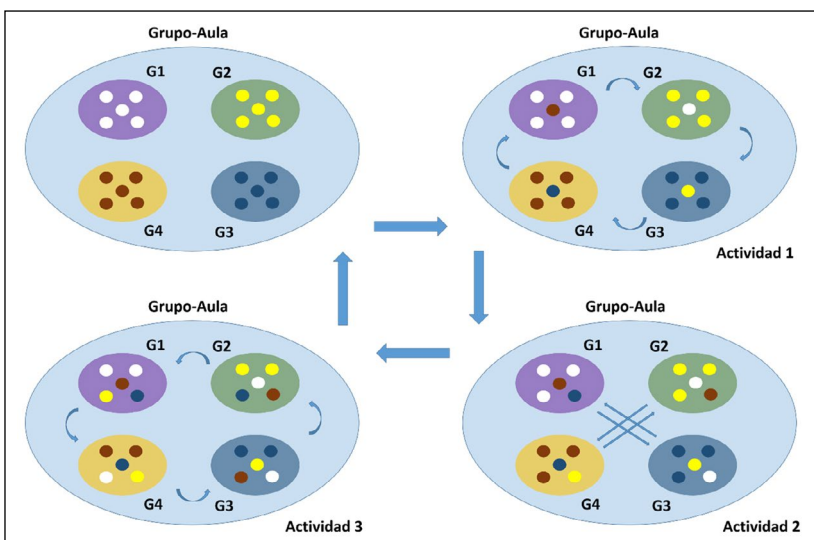


Figura 1. Propuesta de inclusión mediante reemplazo circular y cruzado de los integrantes del grupo

3. Actividades propuestas

En una sola práctica se propuso llevar a cabo dos actividades. La primera consistió en calcular de manera aproximada la cantidad de ladrillos necesarios para construir la fachada de una casa, tomando en cuenta que las dimensiones de un ladrillo son $25 \times 10 \times 10$ cm. En la segunda actividad se pidió calcular la cantidad de baldosas necesarias para cubrir el suelo de las dos plantas de la casa, asumiendo que las dimensiones de una baldosa son 50×50 cm.

En arquitectura, como en otras áreas de diseño y dibujo técnico, la escala (E) se define como la relación que existe entre las dimensiones del dibujo (DD) y las dimensiones de un objeto (DO) en la realidad. Esto puede representarse mediante la siguiente ecuación:

$$E = \text{DDDO} (1)$$

Durante el desarrollo, elegimos el plano completo de una casa y se imprimió en un papel tamaño A3 para determinar su escala. La solución inmediata les condujo a identificar y calcular las áreas totales para cada caso. Subdividieron las superficies mediante rectángulos y los identificaron con un color diferente, como puede apreciarse en la figura 2.

Las fotografías de la figura 3 nos muestran la organización del aula para trabajar con grupos dinámicos. Es este caso particular,

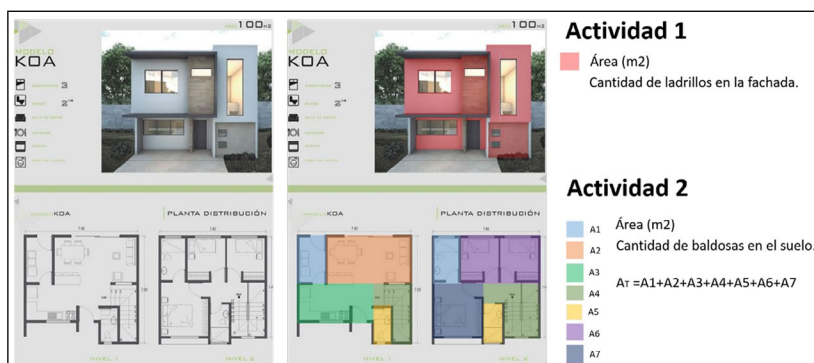


Figura 2. Planos y fachada de una casa. Imagen recuperada de <https://www.pinterest.com.mx/pin/303078249917146763>



Figura 3. Estudiantes universitarios trabajando en grupos dinámicos en el aula

con estudiantes universitarios que cursan el tercer año del grado en Educación Primaria. En las fotos puede notarse el sentido de colaboración y entusiasmo con el que colaboraron al realizar las actividades conforme a la metodología explicada en la sección anterior. Durante el periodo pospandémico, es importante resaltar la conciencia adquirida con el uso de las mascarillas para evitar los contagios, aunque solo se tratara de un simple resfriado o infecciones leves en las vías respiratorias.

4. Resultados

Se realizó una pequeña encuesta en la que participaron 60 estudiantes de este mismo grado. Se les preguntó su opinión y preferencia por los contenidos impartidos en la asignatura. Cuatro de cada seis coincidieron como preferente el tema de la escuela inclusiva para estudiantes con necesidades educativas especiales (EINEE), mientras que dos de cada seis se inclinaron por el desarrollo de la intuición sobre la probabilidad en el niño (DIPN);

uno de cada seis consideró que era muy importante el tema del papel de los materiales curriculares en primaria (PMCP) y de igual manera, la evaluación del profesorado-alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje (EPAEA), respectivamente. En lo que concierne a los temas de gestión del trabajo de matemáticas en el aula (GTMA), el diseño curricular en matemáticas (DCM) y la planificación en matemáticas de educación primaria (PMEP) fueron de poco interés e incluso, indiferentes. En cambio, el tema relacionado con los movimientos de reforma educativa (MRE) fue, sin duda, el más rechazado por todos los encuestados. En la figura 4 se muestra un histograma con los datos obtenidos. El alto porcentaje preferente por la EINEE nos indica que hubo una asimilación experimentada y personalizada por parte de los participantes. En términos comunes, expresaron haber tenido una sensación de inseguridad por la falta de interacción y/o colaboración previa con integrantes de otros grupos. Sin embargo, la experiencia fue superada y enriquecedora para la mayoría, pues aseguraron que durante las actividades tuvieron la oportunidad de conocer otras formas de trabajo, nuevos puntos de vista para resolver problemas y, sobre todo, el sentirse aceptados y aceptar a los miembros de otro grupo.

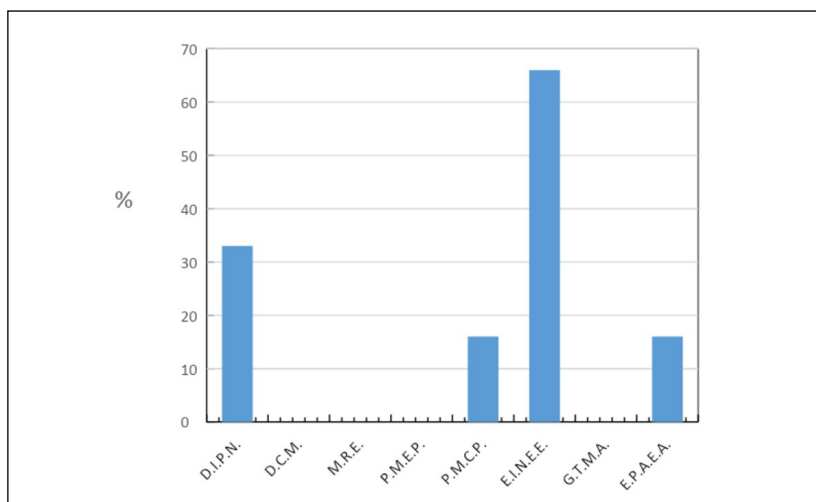


Figura 4. Contenidos de la asignatura DMII vs. porcentaje de preferencia por el alumnado

5. Conclusiones

La experiencia docente en el aula nos conduce a la observación directa y evaluación continua de nuestros estudiantes de profesorado. Mediante las técnicas de aprendizaje cooperativo es posible obtener mejores resultados en lo que atañe a logros académicos y a contribuir a la generación de cambios actitudinales positivos hacia la igualdad y la heterogeneidad. De manera similar, los grupos dinámicos propuestos en este trabajo despiertan entre los participantes: la empatía, el altruismo y un sentido de colaboración no competitivo y desinteresado. Promueven una inclusión real y equitativa para todos; en particular, para quienes tienen necesidades educativas especiales, para quienes poseen una menor capacidad intelectual o destrezas y para quienes tienen falta de motivación hacia el aprendizaje. Al combinar estas metodologías de trabajo se pretende erradicar el individualismo, la exclusión y la violencia; o bien generar una convivencia escolar equitativa y equilibrada para mejorar las relaciones sociales entre los diversos grupos con quienes interactúa nuestro alumnado. Esta combinación metodológica, junto con la sinergia generada puede aplicarse de manera transversal en otros ámbitos educativos. El estudiante de profesorado que haya realizado esta experiencia podrá trasladarla hacia un nivel de educación inferior que corresponda, por ejemplo, con los ciclos de educación primaria, en donde llevará a cabo su desempeño profesional.

6. Referencias bibliográficas

- Azorín Abellán, C. M. (2018). El método de aprendizaje cooperativo y su aplicación en las aulas. *Perfiles Educativos*, XI(16), 181-194.
- Elizondo, C. (2020). *Hacia la inclusión educativa en la universidad: diseño universal para el aprendizaje y la educación de calidad*. Octaedro.
- Gaitán Muñoz, L. (2006). La nueva sociología de la infancia. Aportaciones de una mirada distinta. *Política y Sociedad*, 33(1), 9-26.
- León, B., Felipe, E., Iglesias, D. y Latas, C. (2011). El aprendizaje cooperativo en la formación inicial del profesorado de educación secundaria. *Revista de Educación*, 354, 715-729.

- León, B., Mendo, S., Felipe, E., Polo, M. I. y Fajardo, F. (2017). Potencia del equipo y aprendizaje cooperativo en el ámbito universitario. *Revista de Psicodidáctica*, 22(1), 22-37.
- Lewin, K. (1942). Field Theory and Learning. *Teachers College Record*, 43(10), 215-242. <https://doi.org/10.1177/016146814204301006>
- McDougall, W. (1928). *The group mind: a sketch of the principles of collective psychology, with some attempt to apply them to the interpretation of national life and character*. G.P. Putnam's sons.
- McGrath, J. E., Arrow, H. y Berdahl, J. L. (2000). The Study of Groups: Past, Present, and Future. *Personality and Social Psychology Review*, 4(1), 95-105. https://doi.org/10.1207/S15327957PSPR0401_8
- ONU (s. f.). Objetivos de Desarrollo Sostenible. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es>
- Steiner, I. D. (1986). Paradigms and groups. *Advances in Experimental Social Psychology*, 19, 251-289. [https://doi.org/10.1016/S0065-2601\(08\)60216-6](https://doi.org/10.1016/S0065-2601(08)60216-6)
- Trujillo, F. y Ariza, M. A. (2006). *Experiencias educativas en aprendizaje cooperativo*. Grupo Editorial Universitario.
- Unesco (2000). *Marco de acción de Dakar*. Unesco
- Unesco (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring access to education for all*. Unesco.
- Unesco (2015). *Replantear la educación. ¿Hacia un bien común mundial?* Unesco.
- Unesco (2016). *Declaración de Incheon y marco de acción para la realización del objetivo de desarrollo sostenible 4*. Unesco.
- Van de Walle, J. A., Karp, K. S. y Bay-Williams, J. M. (2010). *Elementary and middle school mathematics*. Pearson Education.
- Vivas i Elias, P., Rojas Arredondo, J. y Torras Virgili, M. E. (2009). *Dinámica de grupos*. Universitat Oberta de Catalunya.

Prácticas inclusivas en el aula ordinaria desde la perspectiva de los especialistas en pedagogía terapéutica

MARÍA MERCEDES FERNÁNDEZ RANEA
Universidad de Málaga, mercyfer@gmail.com

CAROLINA VARGAS GONZÁLEZ
Universidad de Málaga, carolinavargaspt@gmail.com

Resumen

Inclusión es un término que hoy día está muy presente en las escuelas, de cara a crear centros que favorezcan la participación en términos de igualdad, equidad y justicia social. No obstante, ¿están las escuelas preparadas para atender a la diversidad y dar una respuesta a su alumnado independientemente de sus características individuales y contextuales? De acuerdo con la normativa, especialmente con un trabajo dentro del aula ordinaria, en coordinación docente desde las diferentes metodologías activas, cooperativas y abierta a la diversidad. Como queremos señalar, la inclusión o las prácticas inclusivas parten de ofrecer una respuesta a la diversidad de necesidades en un aula sin excluir a sus alumnos y alumnas, ya que no solo se ha de basar en la organización de recursos especiales, diferenciados dentro del centro o del aula, sino en el compromiso de toda la comunidad educativa con y por esa diversidad, y, por tanto, en el diseño y construcción de estructuras, relaciones y prácticas que incluyan la diversidad de todo el alumnado. De todo lo anterior se desprende que la inclusión es una realidad, pero la formación inicial del profesorado se postula como una grave necesidad que cubrir; el alumnado egresado de las facultades no posee el conocimiento teórico ni práctico para poner en marcha en las escuelas medidas de atención a la diversidad, por lo que se encuentra con una realidad que en ocasiones le supera, no sabiendo dónde ni a quién acudir para fomentar su formación permanente.

Palabras clave: prácticas inclusivas, metodologías abiertas, diversidad de necesidades, normativa educativa, formación inicial del profesorado

1. Introducción

Cuando hablamos de *inclusión en el aula*, nos referimos al ámbito en el que se construye una comunidad educativa en la que todos son miembros y se favorece la participación en términos de igualdad, equidad y justicia social, sea cuales sean las características de cada alumno o alumna. El aula ordinaria como elemento dentro del centro educativo, y el interior de la misma como espacio de diversidad, como comunidad social o de aprendizaje se presenta como el espacio idóneo que refleja una realidad. Dicha realidad, reflejo del exterior, implica alumnado con perfiles diferentes que comparten un espacio de aprendizaje donde se sienten emociones diferentes y donde se comparte el tiempo y el tempo. Un espacio donde reflejar la vida personal y familiar de cada uno y donde se crea un nuevo clima de familia elegida y no impuesta y por ende, un lugar donde el aprendizaje se da en unas condiciones concretas y peculiares que no pueden generalizarse. Nos basamos en el criterio, según Ainscow (1995), de que lo que debe hacerse es reformar las escuelas de modo que puedan responder positivamente a la diversidad del alumnado, y consideren que las diferencias individuales es algo que debe alentarse y celebrarse.

Quedan aún centros educativos que buscan etiquetar a su alumnado y seguir un método selectivo y segregador para educar. Un método homogéneo que trata y educa a todos por igual, sin contar con las características que señalamos, utilizando los mismos métodos pedagógicos de antaño y mirando hacia otro lado para no reconocer una realidad diversa y plural que se nos impone como la única real. Sin embargo, poco a poco, día a día, se está luchando por conseguir que esto no siga ocurriendo. Dyson (1990, en Ainscow) resume este argumento planteando que subsiste el hecho de que el sistema educativo general y la mayoría de las instituciones avanza hacia el siglo XXI con la misma visión de las necesidades educativas de sus colegas a comienzo del siglo actual; por mucho que se base en una preocupación por el niño, considerado individualmente, se promueven injusticias masivas. Un cambio es indispensable.

2. Punto de partida: objetivos marcados en esta investigación-acción

¿Cómo puede, entonces, asumirse la diversidad y construirse un aula inclusiva? Se ha de partir de una serie de premisas iniciales, unos objetivos claros y concisos que nos marcamos para dotar de carácter y personalidad la investigación-acción, cuyo creador, Kurt Lewin, trataba de combinar el método de la investigación experimental con un objetivo de cambio social determinado (Colás Bravo, 1994). Mismos objetivos que llevamos a cabo al ejercer como maestras de pedagogía terapéutica en la escuela pública desde hace más de diez años, con el fin de mejorar las acciones y la eficacia del sistema sobre la acción:

- Contribuir al enfoque holístico y constructivista del aprendizaje mediante la selección de buenas prácticas docentes dentro del aula ordinaria y compartir con otros colegas de profesión dichas actuaciones, favoreciendo la inclusión educativa y social de todo el alumnado y en particular del alumnado que presenta NEAE.
- Reconocer al alumnado como centro del aprendizaje, partiendo de sus características, necesidades, fortalezas y debilidades tanto personales como educativas y familiares, potenciando su visión como ser único y genuino, protagonista del proceso educativo que tiene lugar en la escuela.
- Seleccionar las prácticas educativas inclusivas que más y mejor respondan a la calidad y equidad, estudiando en profundidad su funcionamiento para la puesta en marcha en las aulas, propiciando el cambio de filosofía educativa.
- Señalar la importancia de metodologías concretas como la codocencia, el diseño universal para el aprendizaje (DUA, en adelante) o la puesta en marcha de situaciones de aprendizaje (SA, en adelante), teniendo en cuenta los preceptos legales que nos marca la normativa actual, entrando de lleno en su análisis y comprensión.

3. Justificación metodológica de las prácticas inclusivas

La atención a la diversidad implica el reconocimiento de la otra persona, de su individualidad, originalidad e irrepetibilidad. La diversidad supone promover el respeto y la atención y la adecuación a los ritmos personales. Y, en este sentido, los docentes son un factor fundamental para avanzar hacia la educación inclusiva (Durán y Giné, 2011; Echeita, 2014; Unesco, 2017; Zeichner, 2010) y la formación inicial constituye un elemento esencial en su capacitación para este cambio (Muñoz-Fernández *et al.*, 2019; Rebolledo, 2015; Tárraga *et al.*, 2013).

La inclusión o las prácticas inclusivas parten de ofrecer una respuesta a la diversidad de necesidades en un aula sin excluir a sus alumnos y alumnas, ya que no solo se ha de basar en la organización de recursos especiales, diferenciados dentro del centro o del aula, sino en el compromiso de toda la comunidad educativa con y por esa diversidad. Por tanto, en el diseño y construcción de estructuras, relaciones y prácticas se ha de incluir la diversidad de todo el alumnado. No obstante, buena parte del profesorado en activo no se siente preparado para atender la diversidad. En la última edición del estudio TALIS, el área en la que los docentes españoles de Educación Primaria manifestaron tener una mayor necesidad de formación fue la enseñanza a estudiantes con necesidades educativas especiales (ANEE), referida por un 27 % (Sánchez-Serrano, Alba-Pastor y Zubillaga del Río, 2021).

De esta forma, cuando un centro educativo asume la perspectiva de la educación inclusiva, esta se concreta en el aula. La educación inclusiva asume, pues, en general, una perspectiva sistémica al considerar el aula como un sistema social cuya respuesta a la diversidad se explica y configura en interacción a la estructura, funcionamiento y cultura del centro y sus relaciones con sistemas externos (Stainback y Stainback, 1999).

Igualmente, las leyes en materia educativa vigentes actualmente en España y, por ende, su aplicación en las diferentes comunidades autónomas establece entre sus principios pedagógicos que las propuestas de los centros para su alumnado deben estar presididas por el principio de inclusión educativa. De for-

ma concreta, el artículo 112 de la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, LOMLOE, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) señala que las Administraciones educativas podrán establecer compromisos con aquellos centros que, en uso de su autonomía y basándose en el análisis de sus evaluaciones internas o externas, adopten decisiones o proyectos que sean valorados por dichas administraciones de especial interés para el contexto socioeconómico del centro, para el desarrollo del currículo o para su organización y para la inclusión y la atención a la diversidad del alumnado.

De lo anterior se desprende que la inclusión es una realidad, que la legislación ampara las prácticas educativas inclusivas, pero nos encontramos que, en ocasiones, el profesorado encuentra dificultades para hacer de sus aulas un contexto abierto y respetuoso con la diversidad: la valoración negativa de la diferencia, y la segregación como consecuencia de la misma. Dentro de la investigación que llevamos a cabo, la formación inicial del profesorado se postula como una grave necesidad que cubrir; el alumnado egresado de las facultades no posee el conocimiento teórico ni práctico para poner en marcha en las escuelas medidas de atención a la diversidad, por lo que se encuentra con una realidad que en ocasiones le supera, no sabiendo dónde ni a quién acudir para fomentar su formación permanente.

Los docentes acuden entonces a la formación reglada ofrecida por la propia Administración, que los ha colocado en el lugar donde están cuando ya están dentro del problema y nunca antes de que el problema se haya producido. Esto crea un gran sentimiento de incertidumbre, pues el docente quiere, pero no sabe, el docente se preocupa, pero no sabe cómo solucionar. Es entonces cuando el aula y el alumnado le exige respuestas a preguntas que él no conoce, pero que descubre en su día a día, preguntas que solo con la formación puede resolver.

4. Puesta en marcha: diseño de situaciones de aprendizaje y DUA

El aula como contexto heterogéneo exige respuestas sujetas al reconocimiento de esa diversidad y un reconocimiento a las iden-

tidades diversas y únicas de cada alumno. De esta forma, la diversidad no puede reducirse a atender al alumno concreto a título individual o resaltar su diferencia con respecto a los demás. En este sentido, para dar una posible vía de solución a lo que venimos comentando aparecen en el panorama educativo las SA.

Las situaciones de aprendizaje (SA) quedan recogidas en el Real Decreto 157/2020, en su artículo 2, como aquellas situaciones y actividades que implican el despliegue por parte del alumnado de actuaciones asociadas a competencias clave y competencias específicas y que contribuyen a la adquisición y desarrollo de las mismas.

En Andalucía, esta definición se ha concretado en facilitar su puesta en marcha en las aulas para los/las docentes y se están realizando multitud de cursos de formación en línea para desembarañar toda esta puesta en escena. Desde esta investigación nos gustaría señalar la importancia del *aprendizaje activo*, término ya acuñado por Dewey (1938), que enfatiza la idea de la construcción del conocimiento a través de la transformación de la experiencia, donde se contribuye potencialmente a la atención a la diversidad, esto es, una situación de aprendizaje por sí misma no da respuesta a la diversidad si en el apartado metodológico seguimos llevando a cabo los mismos métodos de antaño y, por ende, es necesario puntualizar de qué modo se contribuye a la inclusión desde estas. Dicho diseño se sustenta en principios propuestos por Piaget, Vygotsky y Ausubel, los cuales establecen que el alumnado tiene que implicarse de manera activa, comprometida y autónoma en su aprendizaje (Luelmo del Castillo, 2018). La ausencia de estas metodologías puede generar desmotivación, desinterés y, por ende, bajo rendimiento académico (Pérez, Rodríguez y García, 2015)

En este sentido, destacamos que, para llevar a cabo una SA, es necesario realizar una serie de pasos que nos llevan a la reflexión docente conjunta y que propician el intercambio de experiencias y la búsqueda de sinergias educativas. Diseñar desde cero una SA es tarea ardua y compleja, además de innecesaria, por lo cual la codocencia y la atención dentro del aula de un segundo docente o del docente especialista en pedagogía terapéutica deben convertirse en una cotidianidad. Esa docencia compartida, como modalidad de colaboración docente por excelencia, no solo se ha de valorar el tipo de apoyo para el alumnado, sino también la

fuente de aprendizaje para el docente en la posibilidad de compartir y elaborar nuevos materiales o metodologías de trabajo; compartir la evaluación y el seguimiento del alumnado (Miquel, 2006; Huguet, 2011), si bien podemos encontrar como dificultad que ese apoyo se convierta simplemente en una intervención especializada con aquel alumnado que el centro ya tiene identificados como que han de recibir un apoyo específico y, por tanto, se procuran docentes especializados y también espacios diferenciados (Booth y Ainscow, 2005).

Los pasos que se plantean en el diseño de SA en Andalucía responden a la siguiente jerarquía de procesos:

1. *Identificación*: como comentábamos anteriormente, las características singulares de un aula hacen que la respuesta a la diversidad sea única y genuina. Es necesario pararnos a reflexionar sobre el curso al que nos dirigimos describiendo el contexto de aplicación, la materia o área y su relación con las demás en esa búsqueda de un trabajo interdisciplinar, además de la temporalización que queremos seguir.
2. *Justificación*: debemos orientar la SA hacia una finalidad, justificando su existencia.
3. *Descripción del producto final*: en este apartado se debe describir cuál será el reto o producto final que se desprenda del desarrollo de la SA. Esto es especialmente motivador para el alumnado, que verá materializado su aprendizaje de forma concreta y tangible.
4. *Concreción curricular*: quizás este sea el apartado que actualmente genera más controversia en la puesta en marcha de la normativa actual, debido a los cambios terminológicos que propone dicha legislación. El docente, conocedor de la norma y de la dificultad que esto conlleva, ha de estar dispuesto a buscar ayudas y apoyos en otros colegas para dar forma a este apartado, de manera que la selección de la competencia específica del área a desarrollar, así como los criterios de evaluación y saberes básicos asociados a la misma no se conviertan en una carga burocrática sin sentido. Por otro lado, también puede ser una buena práctica añadir en este punto lo común con otros planes, programas y proyectos que se estén llevando a cabo en el centro educativo, no olvidando que, aunque estemos centrándonos en un grupo de alumnado de

un aula concreta, pertenecemos a un centro educativo en su conjunto.

5. *Secuenciación didáctica*: para el desarrollo de este apartado el profesorado debe estar familiarizado con nomenclatura pedagógica y educativa basada en los últimos avances y manejar las distintas fases de la secuencia, a saber: motivar, movilizar, activar, explorar, estructurar, aplicar y comprobar y, por último, concluir. En todas estas fases es necesario puntualizar las diferentes estrategias metodológicas que se llevarán a cabo, los recursos materiales y personales de los que se dispone y se necesitan, así como la temporalización concreta que se requiere.
6. *Medidas de atención educativa ordinaria a nivel de aula*: debemos ser grandes conocedores de las medidas generales y específicas de atención a la diversidad, así como de las adaptaciones DUA. Este es un enfoque teórico-práctico que permite dar respuesta a las necesidades de todo el alumnado con diseños metodológicos accesibles y desde la perspectiva de la inclusión. Propuesto por el CAST (Center for Applied Special Technology) nació en 1984 con el objetivo de apoyar y mejorar el aprendizaje de todo el alumnado, facilitándoles el acceso al currículum tradicional y a los contenidos a través de las tecnologías y materiales didácticos diseñados con funciones específicas (Rose y Meyer, 2002). Desde esta visión, la intervención docente es un factor relevante, que permite orientar el proceso académico y formativo, favoreciendo la atención a la diversidad.

Por consiguiente, cada eslabón se relaciona con el alumnado en sí, de modo que la propuesta no solo sirva para los mejores o los más necesitados, sino todos en general. Es cierto que puede ser una tarea ardua al comienzo, pero puede verse facilitada en gran medida mediante el uso de la tecnología educativa, gracias a la flexibilidad en el uso de la que puede dotarse a los medios digitales en contraposición a los medios tradicionales en formato impreso (Alba Pastor, Zubillaga del Río, Sánchez Serrano, 2015).

Igualmente, y en ese refuerzo y para el buen desarrollo de DUA, podemos contar con otras medidas de atención a la diversidad, que, dentro del proyecto educativo de un centro, se orientan a la promoción del aprendizaje y del éxito escolar de

todo el alumnado tales como: el apoyo en grupos ordinarios de otro docente (codocencia), los desdoblamientos de grupos o los agrupamientos flexibles, así como metodologías didácticas tales como el aprendizaje cooperativo en grupos heterogéneos o el trabajo por proyectos que promuevan la inclusión de todo el alumnado.

La coenseñanza (o codocencia) se plantea como una medida de inclusión en contextos educativos donde al menos dos profesionales cualificados comparten aula y espacio de aprendizaje con el objetivo de garantizar una formación de calidad para todos. Aunque este modelo de enseñanza ya fue propuesto a finales del siglo pasado, existe un desconocimiento sobre su implementación en España como recurso de atención a la diversidad (González-Laguillo García y Carrascal Domínguez, 2022)

7. *Valoración de lo aprendido*: la evaluación es siempre un punto fuerte en el ámbito educativo y no es ni mucho menos nuestra intención en esta comunicación el ahondar en un asunto de tan gran calado pedagógico. La irrupción de las rúbricas, dianas de evaluación o listas de cotejo en nuestro actual sistema están dando paso a una evaluación formativa que requiere de nosotros como docentes una puesta en marcha de actualizaciones y formaciones constantes.

5. Resultados y conclusiones

Durante el desarrollo de nuestro trabajo hemos hablado de *inclusión*, puesto que ya no solo hablamos de alumnado con necesidades educativas especiales, sino que implica una concepción más amplia desde el género, la incorporación tardía, la historia personal y escolar, por lo que otros modelos educativos impregnan la realidad educativa.

Por ende, la inclusión o las prácticas educativas inclusivas han de ofrecer una respuesta a la diversidad de necesidades del aula, y, por ello, también cuestionábamos la formación en educación inclusiva del docente de educación primaria e infantil tanto en su desarrollo inicial como permanente, puesto que observamos que dicha formación no puede mantenerse al margen de la evolución de nuestro sistema educativo para cumplir los

compromisos de la Agenda 2030. Como entidad pública debemos asegurar la garantía educativa para todos los ciudadanos y ciudadanas, promoviendo una educación basada en la formación constante del docente, basada en la evidencia científica que se deriva de la psicología, la pedagogía, la neurociencia, etc.

Como indicábamos, la inclusión o las prácticas inclusivas han de ofrecer una respuesta a las necesidades de un aula, y no solo se han de basar en la organización de recursos especiales. En este sentido, la LOMLOE ha recogido como principio fundamental la educación inclusiva siendo el docente el que ha de estar cualificado para dicha meta. Por tanto, ser docente implicaría afrontar el reto de la educación inclusiva familiarizándose con la legislación en vigor sobre atención educativa a la diversidad. Igualmente, porque la atención a la diversidad no es solo a las necesidades educativas derivadas de discapacidad, sino también ante la diversidad sociocultural, personal, económica y contextual, ya que también la focalización sobre un tipo de ANEAE favorece la «invisibilización» de ciertas diversidades.

Con todo lo expuesto, el docente del siglo XXI afronta un gran reto: enfrentarse a las diferentes formas de aprendizaje del alumnado, ante lo cual necesitan contar con un sin fin de estrategias pedagógicas en el aula, así como la perspectiva colaborativa con otros docentes. Así, como también poner en marcha nuevas formas de enseñar donde el docente sea el facilitador, quien prepara, ayuda a la investigación, atiende a las necesidades de todo su alumnado, pero es este el eje principal de todo proceso de enseñanza-aprendizaje.

Finalmente, a raíz de este trabajo pueden surgir nuevas líneas de trabajo como continuidad tales como:

- Conocer las creencias y conocimientos del profesorado en torno a las nuevas estrategias metodológicas propuestas.
- Identificar, si las hubiera, qué barreras pueden percibir los docentes ante esta práctica.

6. Referencias bibliográficas

Ainscow, M. (1995). *Necesidades especiales en el aula. Guía para la formación del profesorado*. Narcea.

- Alba Pastor, C., Zubillaga del Río, A. y Sánchez Serrano, J. M. (2015). Tecnologías y Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA): experiencias en el contexto universitario e implicaciones en la formación del profesorado. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 14(1), 89-100.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2005). *Índex per a la inclusió. Guia per a l'avaluació i millora de l'educació inclusiva*. ICE-UB.
- CAST (2008). *Guía para el diseño universal del aprendizaje (DUA) versión 1.0*. Author.
- Colás Bravo, M. P. (1994). La investigación- acción. En: Colás Bravo, M. P. y Buendía Eisman, L. *Investigación educativa*. Alfar.
- Durán, D. y Giné, C. (2011). La formación del profesorado para la educación inclusiva: Un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender la diversidad. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 5(2), 153-170.
- Dyson, A. (1990). Special educational needs and the concept of change. *Oxford Review of Education*, 16(1), 55-66, citado en Ainscow, M. *Necesidades especiales en el aula. Guía para la formación del profesorado*. Narcea.
- Echeita, G. (2014). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Narcea.
- González-Laguillo García, B. y Carrascal Domínguez, S. (2022). La coenseñanza como modelo de inclusión en el contexto educativo español. *Revista Prisma Social*, 37, 123-147.
- Huguet, T. (2011). El asesoramiento a la introducción de procesos de docencia compartida. En: E. Martín y J. Onrubia (coords.). *Orientación educativa. Procesos de innovación y mejora de la enseñanza*. Graó.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE) (2020). *Boletín Oficial del Estado*, 340, de 30 de diciembre, 122868 a 122953.
- Luelmo del Castillo, M. (2018). Origen y desarrollo de las metodologías activas dentro del sistema Educativo Español. *Revista de investigación e innovación en la clase de idiomas*, 27, 4-21.
- Miquel, E. (2006). Maestros que trabajando juntos aprenden. *Aula de innovación educativa*, 153-154, 33-36.
- Muñoz-Fernández, G. .A., Rodríguez-Gutiérrez, P. y Luque-Vílchez, M. (2019). La formación inicial del profesorado de Educación Secundaria en España: perfil y motivaciones del futuro docente. *Educación XX1*, 22(1), 71-92.
- Pérez, E., Rodríguez, J. y García, M. (2015). El uso de mini-vídeos en la práctica docente universitaria. Edmetic. *Revista de Educación Mediática y TIC*, 4(2), 51-70.

- Real Decreto 157/2020, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria (2020). *Boletín Oficial del Estado*, 52, de 2 de marzo.
- Rebolledo, T. (2015). La formación inicial del profesorado de educación primaria y secundaria en Alemania, España, Finlandia, Francia y Reino Unido. Estudio comparado. *Revista Española de Educación Comparada*, 25, 129-148.
- Rose, D. H. y Meyer, A. (2002). *Teaching every student in the digital age: Universal Design for Learning*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Sánchez Serrano, J. M., Alba Pastor, C. y Zubillaga del Río, A. (2021). La formación para la educación inclusiva en los títulos de maestro en educación primaria de las universidades españolas. *Revista de educación*, 393, 321-347. Ministerio de Educación y Formación Profesional.
- Stainback, S. y Stainback, W. (1999). *Aulas inclusivas*. Narcea.
- Tárraga, R., Grau, C. y Peirats, J. (2013). Actitudes de los estudiantes del Grado de Magisterio y del Máster de Educación Especial hacia la inclusión educativa. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16(1), 55-72.
- Unesco (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259592>
- Zeichner, K. (2010). *La formación del profesorado y la lucha por la justicia social*. Morata.

Profesiones para una educación inclusiva: el caso de las intérpretes de lengua de signos en la comunidad autónoma de Galicia

BREOGÁN RIOBÓO-LOIS

Investigador predoctoral FPU20/06120, Universidade de Vigo,
arioboo@uvigo.gal

PAULA FERNÁNDEZ-MARTÍNEZ

Intérprete de Lengua de Signos Española en Centros Educativos Públicos
de la Comunidad Autónoma de Galicia,
paulafm.fm@gmail.com

Resumen

La educación inclusiva emerge como prioridad de las Administraciones públicas en España, mientras en la práctica múltiples obstáculos impiden el desarrollo de políticas educativas que favorezcan la educación inclusiva de calidad. El alumnado sordo se enfrenta a importantes barreras comunicativas y educativas en sus procesos de enseñanza-aprendizaje, donde las intérpretes de lengua de signos son esenciales. En España, sin desarrollo normativo de la Ley 27/2007, de 23 de octubre, por la que se reconocen las lenguas de signos españolas y se regulan los medios de apoyo a la comunicación oral de las personas sordas, con discapacidad auditiva y sordociegas, no existe una regulación común para esta figura. Las competencias educativas están transferidas a las comunidades autónomas, que actúan según criterios diversos. Se busca conocer la realidad educativa del alumnado sordo en la comunidad autónoma de Galicia desde la mirada de las intérpretes de lengua de signos, así como identificar si sus condiciones laborales y/o los cambios normativos recientes en la comunidad influyen en la inclusión educativa de este alumnado. Con un cuestionario *ad hoc* de 26 preguntas abiertas y cerradas se extrajo información de las intérpretes de lengua de signos ($n = 19$) de esta comunidad. Los resultados muestran una profesión altamente feminizada, formada hace más de tres lustros ($M = 2004$) que no ha recibido información ni formación respecto a las

modificaciones normativas (100 %). Observan un profesorado con nula o inexistente formación para atender a alumnado sordo (100 %), colaborador (89,5 %) y receptivo (73,7 %), aunque incómodo al contar con alumnado sordo en el aula (63,2 %). Las intérpretes de lengua de signos no cuentan con formación continua específica para desarrollar sus funciones, no son valoradas y reconocidas como recurso clave para este alumnado y presentan condiciones laborales muy mejorables que pueden estar incidiendo en la calidad de la inclusión educativa del alumnado sordo.

Palabras clave: educación inclusiva, intérprete de lengua de signos, alumnado sordo, derechos, formación

1. Introducción

La educación inclusiva emerge como prioridad de las Administraciones Públicas en España generando cambios normativos que profundizan en la implantación de un sistema educativo más inclusivo. Así se infiere de la aprobación de la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE). Su preámbulo justifica su necesidad y oportunidad desde cinco «enfoques». Primero, respecto a los derechos de la infancia contemplados en la Convención sobre los Derechos del Niño de las Naciones Unidas (ONU, 1989). Luego, por el enfoque de igualdad de género con una perspectiva inclusiva y no sexista de la educación. El tercero, con un enfoque transversal hacia las garantías de éxito para todo el alumnado, con la «mejora continua de los centros educativos y una mayor personalización del aprendizaje». El cuarto incorpora el desarrollo sostenible desde el prisma de la Agenda 2030 de la ONU. Finalmente, el quinto enfoque introduce el cambio digital continuo de las sociedades y la necesidad de desarrollar competencias digitales.

La LOMLOE pretende avanzar hacia el reforzamiento de:

[...] la equidad y la capacidad inclusiva del sistema, cuyo principal eje vertebrador es la educación comprensiva. Con ello se hace efectivo el derecho a la educación inclusiva como derecho humano para todas las personas.

El propio preámbulo insiste en que la finalidad es aumentar:

[...] las oportunidades educativas y formativas de toda la población, que contribuya a la mejora de los resultados educativos del alumnado, y satisfaga la demanda generalizada [...] de una educación de calidad para todos.

El legislador transmite sus intenciones y motivaciones, reconociendo como principios y fines de la educación «la inclusión educativa y la aplicación [...] del diseño universal de aprendizaje», así como «garantizar una estructura del currículo al servicio de una educación inclusiva [...] que valore, además, la diversidad».

Enfatiza la idea de:

[...] garantizar la inclusión educativa, en la atención personalizada, en la prevención de las dificultades de aprendizaje y en la puesta en práctica de mecanismos de refuerzo tan pronto como se detecten estas dificultades.

Igualmente, incide en los principios pedagógicos de los centros educativos, de los que reafirma que deben guiarse por el *principio de inclusión educativa*. Como se puede observar, el legislador no escatima en argumentos e insiste en que:

[...] la escolarización del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo deberá estar regida por los principios de inclusión y participación, calidad, equidad, no discriminación e igualdad efectiva en el acceso y permanencia en el sistema educativo.

Existen intenciones similares en otras latitudes, aunque presentan ambigüedades ante políticas o decisiones de las autoridades educativas que representan obstáculos (Musengi, 2019).

Dirigiendo nuestra mirada hacia el alumnado sordo, y su tránsito por el sistema educativo, una de las principales herramientas es la figura de la intérprete de lengua de signos (Pérez *et al.*, 2020; Uría y Ferreira, 2017). Debido a la evolución normativa y la formación profesional en la materia, esta figura se encuentra actualmente en una situación compleja. La titulación que permitía su ejercicio, el título de Técnico Superior en Interpretación en la Lengua de Signos, se ha extinguido. Inicialmente,

se reguló mediante el Real Decreto 2060/1995, de 22 de diciembre, por el que se establece el título de Técnico superior en Interpretación de la Lengua de Signos y las correspondientes enseñanzas mínimas y se desarrolló con el Real Decreto 1266/1997, de 24 de julio, por el que se establece el currículo del ciclo formativo de grado superior correspondiente al título de Técnico superior en Interpretación de la Lengua de Signos. Ambas normas fueron derogadas por el Real Decreto 831/2014, de 3 de octubre, por el que se establece el título de Técnico Superior en Mediación Comunicativa y se fijan sus enseñanzas mínimas. Este cambio ha generado, y continúa haciéndolo, un debate respecto a las divergencias existentes entre las figuras profesionales en cuestión (Federación Española de Intérpretes de Lengua de Signos y Guías-Intérpretes [FILSE], 2016).

Hoy no existe una equivalencia entre estas titulaciones que permita dar respuesta a las funciones propias del personal intérprete de lengua de signos. En su lugar, el estudio de la lengua de signos ha empezado a equipararse al del resto de las lenguas reconocidas en el Estado español. De este modo, han surgido el Grado en Lengua de Signos y Comunidad Sorda en la Universidad Rey Juan Carlos; el grado de Traducción e Interpretación Alemán/Francés/Lengua de Signos Catalana en la Universidad Pompeu Fabra; y la Maestría en Interpretación en Lengua de Signos de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. A pesar de ello, la oferta formativa es escasa y muy localizada en territorios concretos. Esta escasez se traslada a la formación continua específica para esta figura laboral, algo no exclusivo de nuestro contexto (Pérez *et al.*, 2020). La situación provoca que las profesionales busquen formación específica para la mejora de su desempeño laboral accediendo a la destinada a otras figuras profesionales como las cuidadoras en centros educativos, sin abarcar tópicos propios de la interpretación de la lengua de signos y todo lo que rodea a esta.

Con todo, esta asimilación al conjunto de las lenguas cooficiales tiene sentido desde el punto de vista de que la lengua de signos española, junto con la catalana, se oficializó formalmente mediante la Ley 27/2007, de 23 de octubre, por la que se reconocen las lenguas de signos españolas y se regulan los medios de apoyo a la comunicación oral de las personas sordas, con discapacidad auditiva y sordociegas. Su artículo 2:

[...] reconoce el derecho de libre opción de las personas sordas, con discapacidad auditiva y sordociegas al aprendizaje, conocimiento y uso de las lenguas de signos españolas, y a los distintos medios de apoyo a la comunicación oral.

Asimismo, el Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2023 (2022) trabaja en un proyecto de real decreto que desarrolle la Ley 27/2007. El texto provisional recoge: 1) la «especialista en lengua de signos» como la «profesional que enseña lengua de signos española en distintos ámbitos y desempeña funciones de referente lingüístico, de investigación, asesoramiento y elaboración de materiales inclusivos sobre la lengua de signos española» (art. 3.c); 2) la mediación comunicativa como «conjunto de intervenciones para personas sordas, sordociegas y con discapacidad auditiva, que sean usuarias de la lengua de signos española o tengan dificultades de comunicación, lenguaje y habla» (art. 3.f); y 3) los servicios de interpretación en lengua de signos para interpretar o traducir la información y asegurar el acceso a la información y la comunicación entre las personas sordas y su entorno (art. 3.h).

A su vez, parece avanzar en la inclusión educativa del alumnado sordo incorporando en los planes de estudio «la lengua de signos española como asignatura optativa para el conjunto del alumnado» (art. 10.6). También incorpora la obligatoriedad de las Administraciones educativas de velar por los «ajustes razonables necesarios para la plena participación e inclusión del alumnado sordo, con discapacidad auditiva y sordociego» (arts. 13.4 y 21.2). Además, la memoria del análisis de impacto normativo que acompaña al proyecto afirma que persigue «incrementar el número de alumnado sordo [...] con el horizonte próximo de la plena educación inclusiva». Especialmente relevante resulta la afirmación respecto a que:

Para poder hacer efectivo el derecho a la educación inclusiva [...] se precisa de una formación adecuada del profesorado, tanto inicial [...] como en los centros educativos [...] que debe responder a una planificación de atención y de previsión de necesidades educativas.

A falta de aprobar el proyecto de real decreto, es comúnmente conocido que las competencias en materia educativa están transferidas a las comunidades autónomas, por lo que no existe una

regulación única del personal intérprete de lengua de signos para todo el Estado. Esta circunstancia puede generar que haya, incluso, criterios divergentes en la regulación de esta figura. De hecho, no en todas las comunidades se incluye como un servicio público dentro del sistema educativo como sí es el caso de la comunidad autónoma de Galicia.

Esta comunidad interpreta la educación inclusiva a partir de su Decreto 229/2011, de 7 de diciembre, por el que se regula la atención a la diversidad del alumnado de los centros docentes de la comunidad autónoma de Galicia en los que se imparten las enseñanzas establecidas en la Ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación. Sin embargo, el decreto no contempla especificaciones concretas sobre los intérpretes de lengua de signos o el alumnado sordo más allá de mencionar la Ley 27/2007 en su preámbulo. En cambio, la Orden de 8 de septiembre de 2021 por la que se desarrolla dicho Decreto 229/2011 enumera en su capítulo V los recursos necesarios para garantizar la equidad y la inclusión. Entre ellos, se recoge como recurso profesional al personal intérprete de lengua de signos (art. 79.3). Concretamente, se le da cabida en «el segundo ciclo de educación infantil, en educación primaria, en educación secundaria obligatoria, en educación secundaria postobligatoria y en las enseñanzas de personas adultas» (art. 81.1). Por primera vez se estipulan sus funciones (art. 81.2) de forma explícita respecto a: la normalización de la comunicación; la colaboración con el equipo docente y otras profesionales en el proceso educativo; la coordinación para la adaptación de las programaciones didácticas; la colaboración en la formación especializada del profesorado y otro personal; y la colaboración con familias y entidades relacionadas con el alumnado sordo. Finalmente, se incluye la realización de un «plan de intervención» (art. 81.3), inclusión llamativa no habiendo recibido, hasta el momento, formación al respecto, ya que no se abordaba en el extinto título de Técnico Superior de Interpretación en la Lengua de Signos.

Asimismo, cualquier profesional del sistema educativo no solo ha de ser y estar, sino que ha de saber ser y saber estar. Especialmente el profesorado y las autoridades educativas que deben velar por la inclusión y la facilitación de los apoyos razonables y necesarios para una educación inclusiva, pues las actitudes constituyen importantes barreras a la inclusión (Andrade, 2021).

Esta investigación busca conocer la realidad educativa del alumnado sordo en la comunidad autónoma de Galicia desde la mirada de las intérpretes de lengua de signos de los centros educativos públicos; al tiempo que identificar si sus condiciones laborales y/o los cambios normativos recientes en esta comunidad están influyendo en la inclusión del alumnado.

2. Método

Atendiendo a los objetivos formulados se realizó una búsqueda documental sobre el tópico de investigación especialmente enfocada en la normativa vigente sobre educación inclusiva con el protagonismo del alumnado sordo y las intérpretes de lengua de signos. Posteriormente, se creó un cuestionario *ad hoc* compuesto por 26 preguntas abiertas y cerradas mediante el cual extraer información relevante. Dicho cuestionario se dirigió a las intérpretes de lengua de signos de los centros educativos públicos de Galicia.

A falta de datos oficiales de la Consellería de Cultura, Educación e Universidade de la Xunta de Galicia, el universo muestral lo componen las 54 profesionales en activo en el curso académico 2022-2023. Este dato parte del grupo de WhatsApp que las intérpretes de lengua de signos de Galicia crearon para su apoyo mutuo y la puesta en común de aspectos profesionales. La población objeto de estudio la conformaron 19 de estas intérpretes que participaron de forma libre y voluntaria entre el 1 y el 13 de noviembre de 2022. Para garantizar el anonimato y confidencialidad de las participantes, tan solo BRL recogió la información con Microsoft Forms, y la explotó con Microsoft Excel, al ejercer PFM como intérprete de lengua de signos en los centros educativos públicos de Galicia. Asimismo, la propia PFM actuó de enlace con la población objeto de estudio a través de dicho grupo de WhatsApp.

3. Resultados

Los resultados muestran que las intérpretes de lengua de signos de los centros educativos públicos de Galicia tienen un perfil al-

tamente feminizado, siendo las mujeres hasta un 84,2% de la población objeto de estudio, mientras los hombres son un 10,5% y un 5,3% declara una identificación de género no binaria. Respecto al territorio de ejercicio, los resultados muestran una presencia mayoritaria de intérpretes en la provincia de A Coruña, provincia más poblada de Galicia (Instituto Galego de Estatística [IGE], 2023). De la población objeto de estudio 9 profesionales trabajan en esta provincia, de las que 8 son mujeres. En segundo lugar, se sitúa la provincia de Ourense con 5 profesionales, de las que 4 son mujeres, a pesar de que Ourense es la provincia menos poblada de Galicia (IGE, 2023), siendo triplificada en población por la provincia de Pontevedra. Sin embargo, solo 3 profesionales de esta provincia han participado en nuestro estudio (2 mujeres). Consecuentemente, la provincia de Lugo se sitúa en último lugar contando con solo 2 participantes en nuestra investigación y siendo ambas mujeres.

Asimismo, a partir de los datos obtenidos se extrae que esta figura, en Galicia, se compone de profesionales de mediana edad ($M = 40,8$ años) y que cuenta con cierto bagaje en el ejercicio de la interpretación de la lengua de signos. De media, las profesionales tienen más de diez años de experiencia en centros educativos públicos de la comunidad ($M = 10,3$). En este sentido, cabría esperar que, en algunos de estos casos, las profesionales dispongan de experiencia previa en interpretación de lengua de signos en otros equipamientos o dispositivos educativos o externos al sistema e, incluso, pertenecientes al tercer sector.

En relación con su formación, las profesionales indican haber sido formadas, de media, en el año 2004, cuando existía el título de Técnico Superior de Interpretación en la Lengua de Signos ahora ya extinguido. En este sentido, sobre las modificaciones normativas que les afectan y añaden nuevas funciones, para las que no han sido formadas antes, el 100% de las informantes indicar no haber recibido información ni tampoco formación específica al respecto. Hasta un 26,3% de las profesionales han tratado de encontrar, por su cuenta, formación sobre esas nuevas funciones entre las que destaca la redacción de un plan de intervención.

La falta de formación continua se une a la percepción, por su parte, de la falta de formación previa y de información de los equipos docentes sobre la inclusión del alumnado sordo. El

100 % de las informantes coinciden señalando este hecho, si bien destacan que el profesorado suele mostrarse colaborador (89,5 %), receptivo a las sugerencias planteadas (73,7 %) y empático con el alumnado sordo que integra su aula y las necesidades de apoyo que presenta durante el proceso educativo (68,5 %). A su vez, hasta un 63,2 % identifican cierta incomodidad en el profesorado que cuenta con alumnado sordo en el aula. Esa predisposición contrasta con el 68,4 % de profesionales que perciben una actitud poco inclusiva en el profesorado, a la vez que poco promotora de la autonomía personal del alumnado sordo (57,9 %).

Finalmente, las 19 profesionales dan servicio conjuntamente a 28 estudiantes sordos o con discapacidad auditiva. Aunque en realidad el 68,4 % de las profesionales atienden al 46,4 % del alumnado, mientras que 6 las profesionales sirven a un 53,6 % del alumnado con profesionales que llegan a atender ellas solas a 3 y 4 alumnos en un mismo centro o en centros diferentes.

4. Conclusiones

El trabajo ha servido para contextualizar la situación del alumnado sordo en Galicia desde el prisma de las intérpretes de lengua de signos de los centros educativos públicos de Galicia. La población objeto de estudio con la que se ha podido trabajar permite recoger en gran medida (35,19 %) la realidad del universo muestral conocido con los datos disponibles hasta la fecha.

Esta figura profesional es esencial para garantizar el acceso a la educación inclusiva del alumnado sordo. Su situación actual desvela la falta de previsión por parte de las Administraciones Públicas con la extinción del antiguo título de Técnico Superior en Interpretación en la Lengua de Signos sin disponer de una solución de continuidad para la formación de estas profesionales. Al mismo tiempo, la falta de formación reglada también está generando una falta de formación continua específica para este personal que, además, ha visto cómo se le requieren nuevas funciones en su desempeño laboral para las que ni han sido formadas ni tan siquiera informadas. Consecuentemente, parece evidente que no se les ha tenido en consideración atendiendo a que, entre las funciones encomendadas, no aparece la prepara-

ción de las clases, algo en lo que deben invertir una parte de su jornada laboral para que el servicio de interpretación que prestan sea de calidad.

Parece que el personal intérprete de lengua de signos no está siendo valorado por los equipos docentes como actor esencial para el alumnado sordo, ni es reconocido por las Administraciones educativas como recurso clave para este alumnado viendo el desinterés mostrado en su formación continua y permanente. Esta circunstancia se conjuga con el hecho de que una amplia mayoría de estas profesionales son mujeres, a las que no se les están facilitando las herramientas necesarias para la mejora de su desempeño laboral, generando una mayor desvalorización de su trabajo e incidiendo nuevamente en la reproducción de la invisibilización de aquellas profesiones con un mayor índice de feminización.

Considerando positiva la realización del plan de intervención por parte de estas profesionales por su contribución a la promoción de la autonomía personal del alumnado sordo, parece altamente improbable que dicho plan recoja los aspectos esenciales en cuanto a forma y fondo sin una mínima formación previa al respecto. Tan solo aquellas profesionales que cuentan con otra formación de base universitaria como Magisterio, Educación o Trabajo Social, por ejemplo, dispondrán de conocimientos que les permitan realizar con calidad dicha función y ser tomadas de igual a igual por parte del equipo docente.

Por su parte, el acceso a una educación inclusiva no debe ser por horas, días o asignaturas concretas, sino que toda persona que necesite de intérprete de lengua de signos debiera poder disponer del recurso a lo largo de toda su jornada lectiva desde el inicio hasta el final del curso académico. Para ello, las Administraciones educativas deben dotar de los recursos humanos necesarios de forma inmediata, como vienen reclamando usuarias, familias y entidades de forma continua y generalizada en el Estado español (La Información, 2016; Pereira, 2022; Ulloa, 2022; Viva Almuñécar, 2022), incluso en los procesos de oposiciones para el acceso a la función pública (Tribuna Valladolid, 2016). Abandonar al alumnado sordo a su suerte implica su incomunicación no solo con el equipo docente, sino también con sus iguales en los centros educativos. No se entiende que existan profesionales que deban prestar servicio en diferentes centros a lo largo de una misma jornada lectiva y en un mismo curso académico.

Esta falta de recursos técnicos y, especialmente, humanos, algo ya detectado por Uría y Ferreira (2017), influye negativamente sobre la inclusión educativa del alumnado sordo que, por momentos, se encuentra aislado por completo de su entorno incluso en el contexto educativo de su proceso formativo. Igualmente, la falta de acceso a una formación continua específica para las intérpretes de lengua de signos incide sobre la calidad del servicio que este personal pueda facilitar. Además, su perspectiva y conocimiento sobre la cultura y la comunidad sorda es imprescindible desde el punto de vista de una educación inclusiva atendiendo al posicionamiento profesional de parte del profesorado y equipos de orientación que, hoy en día, siguen alejados de la inclusión educativa, lo cual, sin duda, afecta también al alumnado sordo.

5. Referencias bibliográficas

- Andrade, V. (2021). *Actitudes de docentes y autoridades educativas hacia la inclusión de estudiantes universitarios con discapacidad* [tesis doctoral, Universidad Autónoma de Aguascalientes].
- Decreto 229/2011, de 7 de diciembre, por el que se regula la atención a la diversidad del alumnado de los centros docentes de la comunidad autónoma de Galicia en los que se imparten las enseñanzas establecidas en la Ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación. *Diario Oficial de Galicia*, 242, de 21 de diciembre de 2011.
- FILSE (2016). *Intérprete de Lengua de Signos y Guía-intérprete vs. Mediator Comunicativo. Informe comparativo*. FILSE. <https://bit.ly/3jSRtID>
- IGE (2023). *Series históricas de poboación. Poboación para Galicia, provincias, comarcas e concellos*. IGE.
- La Información (2016, 26 de noviembre). Una alumna sorda abandona sus estudios «obligada» por la «mala gestión» de la Junta respecto a su intérprete. *La Información*. <https://bit.ly/3XzY2Hr>
- Ley 27/2007, de 23 de octubre, por la que se reconocen las lenguas de signos españolas y se regulan los medios de apoyo a la comunicación oral de las personas sordas, con discapacidad auditiva y sordociegas. *Boletín Oficial del Estado*, 255, de 24 de octubre de 2007.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 340, de 30 de diciembre de 2020.

- Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030 (2022). Proyecto de Real Decreto.../..., por el que se aprueba el reglamento de las condiciones de utilización de la lengua de signos española y de los medios de apoyo a la comunicación oral para las personas sordas, con discapacidad auditiva y sordociegas. <https://bit.ly/4100hH5>
- Musengi, M. (2019). The place of sign language in the inclusive education of deaf learners in Zimbabwe amid CRPD (mis)interpretation. *African Disability Rights Yearbook*, 7, 96-111. <http://doi.org/10.29053/2413-7138/2019/v7a5>
- ONU (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*. Asamblea General de la ONU.
- Orden de 8 de septiembre de 2021 por la que se desarrolla el Decreto 229/2011, de 7 de diciembre. *Diario Oficial de Galicia*, 206, de 26 de octubre de 2021.
- Pereira, A. (2022, 7 de octubre). No es un lujo, es un derecho. *La Región*. <https://bit.ly/3YvxHvf>
- Pérez, V., Muñoz, K. y Chávez, K. (2020). ¿Intérprete o facilitador de lengua de señas? Una experiencia en el contexto educativo chileno. *Íkala. Revista de Lenguaje y Cultura*, 25(3), 679-693. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v25n03a06>
- Real Decreto 1266/1997, de 24 de julio, por el que se establece el currículo del ciclo formativo de grado superior correspondiente al título de Técnico superior en Interpretación de la Lengua de Signos. *Boletín Oficial del Estado*, 218, de 11 de septiembre de 1997.
- Real Decreto 2060/1995, de 22 de diciembre, por el que se establece el título de Técnico superior en Interpretación de la Lengua de Signos y las correspondientes enseñanzas mínimas. *Boletín Oficial del Estado*, 47, de 23 de febrero de 1996.
- Real Decreto 831/2014, de 3 de octubre, por el que se establece el título de Técnico Superior en Mediación Comunicativa y se fijan sus enseñanzas mínimas. *Boletín Oficial del Estado*, 259, de 25 de octubre de 2014.
- Tribuna Valladolid (2016, 30 de junio). Una mujer sorda que opositaba a profesora abandona al no contar con intérprete en el examen. *Tribuna Valladolid*. <https://cutt.ly/h3P81aJ>
- Ulloa, F. (2022, 6 de octubre). En la Xunta no quieren entender que oír no es lo mismo que escuchar. *La Voz de Galicia*, edición Ourense. <https://cutt.ly/y3P88CA>
- Uría, M. y Ferreira, C. (2017). El intérprete de Lengua de Signos en el ámbito educativo: problemática y propuestas de mejora. *Revista*

Complutense de Educación, 28(1), 265-281. http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2017.v28.n1.49308

Viva Almuñécar (2022, 1 de diciembre). Una alumna sorda reclama una intérprete de signos para seguir las clases. *Viva Almuñécar*. <https://cutt.ly/g3P4qOv>

¿Son inclusivos los centros ordinarios? ¿Son inclusivos los centros específicos? La visión de las familias

IRENE CRESTAR FARIÑA

Universidade de Vigo, irene.crestar@uvigo.es

MARÍA-ESTHER MARTÍNEZ-FIGUEIRA

Universidade de Vigo, esthermf@uvigo.es

ISABEL FERNÁNDEZ-MENOR

Universidad de Sevilla, ifernandez3@us.es

SAMANTHA MULLONI MARTÍNEZ

Universidade de Vigo, samantha.mulloni@uvigo.es

Resumen

Este trabajo forma parte del proyecto de investigación del Plan Nacional *¿Qué estamos olvidando en la educación inclusiva?* (PID2019-108775RB-C4), en el cual diferentes participantes vinculados a familias, asociaciones, profesionales del ámbito político-educativo, profesorado especialista, tutores, personal de orientación, estudiantes y equipos directivos reflexionan sobre las barreras, ayudas y propuestas de mejora en torno a la educación inclusiva. Considerando la educación inclusiva como un derecho de todo el alumnado y que las aulas son cada vez más plurales y heterogéneas, en este trabajo se indaga en la opinión que un grupo de 9 familias posee sobre la misma. En concreto, desde su experiencia como familias con alumnado diagnosticado con alguna *necesidad específica de apoyo educativo* (NEAE), buscamos su reflexión en torno a los modelos de escolarización vigentes y cómo cada opción da respuesta o no a las necesidades de todos y cada uno de los estudiantes. Los primeros hallazgos desvelan el deseo de educar a sus hijos en un entorno inclusivo en centros ordinarios, pero estas familias acaban planteando que el centro específico ha sido el lugar en que sus hijos e hijas han tenido una educación con los recursos y apoyos técnicos y humanos necesarios. Aun pagando un «precio» muy alto,

estas familias siguen apostando por la escolarización específica. Sus voces sirven para reconocer las barreras y ayudas encontradas para alcanzar la educación inclusiva que merecen sus hijos e hijas, así como para plantear que el compromiso al que la educación se debe es que los centros educativos ordinarios sean contextos inclusivos, contando con los centros específicos como centros de referencia y apoyo.

Palabras clave: educación inclusiva, modalidades de escolarización, voces de las familias

1. Introducción

La educación inclusiva parte de la premisa de ofrecer un sistema educativo capaz de brindar un aprendizaje de calidad a la totalidad del alumnado, independientemente de sus características (De Haro *et al.*, 2020). Desde este postulado, son muchos los debates que se han venido dando en cuanto a la materialización de la atención a la diversidad con la controversia de qué modalidad de escolarización será la más adecuada. La actual ley de educación introduce cambios en la escolarización, que afectan a los centros de educación especial. Tras la aprobación de esta, este debate se ha revivido entre las familias que están a favor y aquellas que están en contra.

En la legislación educativa española, podemos decir que ya desde la Ley General de Educación (LGE) se contempla la diversidad del alumnado, aunque desde una perspectiva segregadora, ofreciendo un sistema paralelo al alumnado denominado «de educación especial». No es hasta el año 1982 cuando en nuestro país y a través de la Ley 13/82 del 7 de abril, denominada Ley de Integración Social de Minusválidos (LISMI), se insiste en la necesidad de que la enseñanza se adecúe a los estudiantes en función de las capacidades incluyendo las unidades de educación especial dentro de los centros educativos ordinarios. Posteriormente, la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE) otorgó el impulso definitivo a una escuela flexible y abierta a la diversidad convirtiéndose en marco de referencia en esta materia en la legislación sucesiva. Así, la Ley Orgánica de Educación (LOE), aun teniendo un carácter menos inclusivo que la LOGSE (Guiño *et al.*, 2020), regularía la atención a la diversidad como un principio educativo básico. En el año 2013, con la entrada en vi-

gor de la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) se vuelve a retroceder, apostándose por una educación con un carácter más diferenciado y con diversas trayectorias. Actualmente, con la aprobación de la reciente Ley Orgánica de Modificación de la LOE (LOMLOE) y los diferentes decretos legislativos aprobados en las comunidades autónomas de nuestro país, se establecen los principios de normalización e inclusión por los que se ha de escolarizar al alumnado con NEAE. Los textos aprobados mantienen, pues, un continuo que va de la segregación a la inclusión. Si bien parecen adoptar la premisa de garantizar que los centros ordinarios cuenten con los recursos necesarios para atender a los estudiantes con NEAE y que los centros de educación especial desempeñen la función de centros de referencia y apoyo, no habiendo manifestaciones de su posible cierre. En el caso de Galicia, existe autonomía en el ámbito de atención a la diversidad y, para ello, contamos con el Decreto 229/2011 del 7 de diciembre, por el que se regula la atención a la diversidad de alumnado de los centros docentes de la comunidad autónoma de Galicia en los que se imparten las enseñanzas establecidas en la Ley orgánica 2/2006, del 3 de mayo, de educación. Este decreto es desarrollado en la Orden de 8 de septiembre de 2021, de 7 de diciembre, por el que se regula la atención a la diversidad del alumnado de los centros docentes de la comunidad autónoma de Galicia en los que se imparten las enseñanzas establecidas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, en la cual se profundiza más en dicho Decreto. En esta orden se indican las modalidades de escolarización, que varían entre centro ordinario, aula específica en un centro ordinario, centro específico de educación especial, centros docentes ordinarios de escolarización preferente y modalidad combinada entre centro ordinario y centro específico.

Junto a esta normativa, es preciso indicar que, según el Instituto Gallego de Estadística, existen 1254 centros educativos de diferente titularidad que imparten enseñanzas desde educación infantil hasta estudios universitarios. Poniendo el foco en las modalidades de escolarización que incluyen, es interesante indicar que persisten 36 centros de educación especial (14 de titularidad pública y 22 de titularidad concertada) y 41 aulas especiales en centros ordinarios de carácter público. Así, existen un total de 1111 estudiantes escolarizados en centros de educación espe-

cial y 337 estudiantes escolarizados en unidades de educación especial en centros ordinarios, no habiendo datos de cuántos estudiantes con NEAE están escolarizados en enseñanza ordinaria.

De acuerdo con esta normativa, el acceso a la escolarización viene determinado por los principios de normalización, inclusión y no discriminación, garantizando la igualdad en el acceso y permanencia al sistema educativo. Sin embargo, a efectos prácticos, estos criterios se ven vulnerados con el impedimento de la escolarización en determinadas modalidades educativas o la derivación a centros específicos de este alumnado. Además, a pesar de que la política de admisión específica del alumnado con NEAE es clara en lo que a inclusión en el centro ordinario se refiere, deja una puerta abierta a la educación segregada en contextos específicos. Al mismo tiempo, se regula en centros ordinarios la reserva de entre el 10% y el 15% de los puestos escolares para alumnado que presenta algún tipo de NEAE.

El procedimiento de escolarización de los estudiantes con NEAE parte de una evaluación psicopedagógica y su posterior dictamen de escolarización, realizado por el Departamento de Orientación del centro y, en casos extraordinarios, por el equipo de orientación específico. De este modo, el procedimiento y las decisiones sobre la escolarización del alumnado se rigen por criterios exclusivamente técnicos, reduciéndose en gran medida la voz de las familias en el dictamen. En este sentido, tal y como se recoge en la Orden del 8/2021, a lo largo del proceso las familias tienen un papel pasivo, tan solo se les informa sobre la realización y resultados del proceso y únicamente se refleja su opinión en el dictamen. No obstante, suscribiendo las palabras de Arnáiz (2003):

Es fundamental escuchar y dar participación a las voces de los grupos silenciados y excluidos que nos recuerdan nuestra incapacidad para materializar un proyecto democrático y desarrollar una convivencia. (p. 12)

Solo así es posible reconocer el importante rol que cumplen las familias de los estudiantes en los procesos educativos de sus hijos e hijas, más aún cuando el propósito es llegar a una educación realmente inclusiva. La implicación y participación de la familia es necesaria para alcanzar con garantías el derecho a una

educación inclusiva que merecen sus hijos (Simón y Barrios, 2019). En esta línea, los centros educativos con mayor perspectiva inclusiva ofrecen un mayor liderazgo a las familias (Francis *et al.*, 2016).

Dada la relación existente entre la participación de las familias y el desarrollo de los estudiantes, son muchos los estudios dirigidos a conocer la relación entre la participación de las familias y el éxito escolar, en aspectos tales como resultados, rendimiento o calidad educativa (Vigo *et al.*, 2016). Desde la óptica de las familias y la inclusión son menos los que ponen de manifiesto su voz. Aun así, destacamos el trabajo desarrollado por De Haro *et al.* (2020), en el cual se indaga sobre la modalidad de escolarización preferida por las familias. Este estudio muestra que los familiares tienen preferencia hacia formas de escolarización inclusivas frente a las segregadoras; sin embargo, aún hay un gran porcentaje de familias que apuesta por el aula abierta especializada como la modalidad de escolarización más idónea, y mientras, una tercera parte de los participantes en dicho estudio expresan su preferencia hacia los centros de educación especial. A partir de estos resultados, en el estudio que abordamos pretendemos indagar si esta tendencia se mantiene en el contexto gallego. De este modo, la finalidad de este trabajo es conocer la opinión que poseen las familias entrevistadas en base a su conexión con las vivencias escolares tenidas con sus hijos e hijas.

2. Metodología

Este trabajo se enmarca en un estudio más amplio que trata de conocer la percepción que se tiene sobre las actuales políticas y prácticas de exclusión/inclusión educativa. Particularmente, se pretende comprender, a través de una metodología cualitativa y participativa, el funcionamiento del proceso de transformación y reinterpretación de las políticas educativas considerando los diferentes agentes que participan en el desarrollo de estas. Por ello, se considera la voz de participantes pertenecientes a diferentes colectivos sociales y educativos implicados en este proceso: familias, asociaciones, políticos, profesorado tutor y especialistas, personal de orientación, equipos directivos y estudiantes.

En este trabajo nos centramos en el colectivo de las familias, con el objetivo de indagar, desde su experiencia y preferencias como padres y madres de alumnado diagnosticado con alguna NEAE, en torno a los modelos de escolarización vigentes en la comunidad autónoma gallega. Tratamos de conocer su valoración sobre cómo cada opción, da respuesta o no, a las necesidades de todos y cada uno de los estudiantes. Participan nueve familias seleccionadas siguiendo un método de muestreo de bola de nieve (Hernández, Fernández y Baptista, 2014). En tabla 1 señalamos algunos datos que caracterizan a las familias participantes:

Tabla 1. Participantes en el estudio

Familias	Rol del informante	Tipo de familia	NEAE diagnosticada	Tipo de centro	Modalidad de escolarización
1	Madre	Nuclear	TDAH	Ordinario/Público	CDO
2	Madre	Monoparental	Retraso madurativo	Ordinario/Público	CDO
3	Madre	Monoparental	Parálisis cerebral	CEE/Público	CEE
4	Madre/Padre	Nuclear	Parálisis cerebral	CEE/Privado	CEE
5	Madre	Monoparental	TEA	CEE/Privado	CEE
6	Madre	Monoparental	Vulnerabilidad socioeconómica	Ordinario/Público	CDO
7	Madre	Nuclear	TEA	Ordinario/Público	CDO
8	Madre	Monoparental	Distrofia muscular de Duschenne	Ordinario/Público	CDO
9	Madre	Nuclear	TDAH	Ordinario	CDO

Nota: CDO se refiere a centro docente ordinario; CEE se refiere a centro de educación especial.
Fuente: elaboración propia

El instrumento utilizado para la recogida de datos ha sido una entrevista, de carácter informal y conversacional, apoyada en una ficha que actuaba como mecanismo para promover la reflexión y el pensamiento del informante sobre el objeto de es-

tudio. Esta se ha diseñado a partir de un informe técnico previo desarrollado en el seno del equipo investigador. Las temáticas que se abordan en la ficha, por su importancia para el colectivo son: la participación escolar, la satisfacción en la escuela, la representación institucional de las familias, la elección del centro, los costes económicos, la normativa y otros espacios educativos en los que participan sus hijos e hijas.

Tras la transcripción de las entrevistas, se ha realizado un análisis de contenido temático (Miles y Huberman, 1994), creando una serie de categorías y códigos, utilizando el *software* de análisis cualitativo MAXQDA (versión 2022.4). La información derivada de las entrevistas ha sido codificada y más tarde segmentada en torno a tres grandes categorías: Barreras, Ayudas y Propuestas de Mejora. En este trabajo nos hemos centrado en aquellos códigos presentes en las tres categorías anteriores que hacen referencia a la organización curricular, concretamente a los modelos de escolarización al colectivo de familias, tal y como podemos ver en la figura 1:

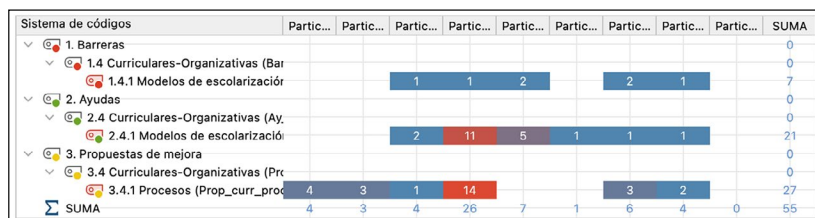


Figura 1. Sistema de códigos. Fuente: elaboración propia

Tras el análisis de datos, se han obtenido un total de 55 segmentos codificados, los cuales nos han aportado información relevante para obtener los resultados en los que profundizaremos a continuación.

3. Resultados

De las 5 modalidades de escolarización existentes en la normativa vigente, las familias se refieren únicamente a 3 opciones (ordinaria, combinada y específica). Atendiendo a sus preferencias (centro ordinario, aula específica en centro ordinario, centro es-

pecífico de educación especial, centros ordinarios de educación preferente y modalidad combinada), 6 de las 9 familias entrevistadas han declarado su predilección por la modalidad específica en centros de educación especial (familias 3, 4, 5, 6, 7 y 8), solo 2 familias son defensoras de la modalidad ordinaria (familias 4 y 7); y, en cuanto a la modalidad combinada, solo 1 familia hace declaraciones a favor (familia 4). Es importante indicar que 3 familias no se han pronunciado al respecto (familias 1, 2 y 43); 3 familias rechazan taxativamente la escolarización combinada (familias 3, 5 y 7); 1 familia, en su discurso, alterna aspectos positivos de cada modalidad (familia 4), y 1 familia que a lo largo de la entrevista reconoce los aspectos negativos que a su vez encuentra cada modalidad de escolarización (familia 7). Para complementar estas posturas categóricas, se presentan argumentos que apoyan las tres modalidades de escolarización mencionadas.

Respecto a la *modalidad específica*, encontramos que los discursos que la defienden, fundamentalmente refiriéndose a cuestiones como las que siguen.

Con relación a la *figura del profesional* que acompaña a su hijo o hija, se refieren a ciertas cualidades que atribuyen y valoran en sus profesionales, como la dedicación con la que desarrollan su trabajo, su talante profesional, el compromiso hacia la enseñanza, entre otros.

Es la voluntad, no todo el mundo vale para estos niños. Por eso digo que... el cole especial... te encuentras con personas que sí de verdad ves la dedicación. (Participante 4, Pos. 11)

Otras cuestiones están vinculadas a la metodología docente empleada por los profesionales de los centros de educación especial (CEE) para «dar cumplimiento a los protocolos establecidos en las normativas legislativas», que llegan a establecer relaciones entre las tipologías de NEAE y determinados métodos de trabajo o el tipo de colaboración entre profesionales.

Los protocolos debíamos de cumplirlos todos y, si hay que hacer esto con un niño con dislexia, pues hay que hacer esto... y si hay que hacer esto con un niño con déficit de atención, pues hay que hacerlo. Y los orientadores del centro también tienen que encargarse de que, un poco, todo el profesorado haga eso. (Participante 3, Pos. 185)

Otro grupo de motivos a favor de los CEE se centran en los contenidos que se trabajan durante la escolaridad, señalando las familias que estos centros ponen su foco de atención en contenidos de tipo transversal, vinculados al área de autonomía personal, el desarrollo personal y social, orientación y movilidad, habilidades de la vida diaria... más que aquellos otros contenidos vinculados a áreas tradicionalmente curriculares.

Yo creo que aquí, realmente trabajan lo que a mí me gusta que trabajen, que es potenciar su autonomía, que es lo básico. [...] y, cuántas más cosas se avancen en autonomía, en hablar, comunicarse y tal..., yo eso es lo que quiero de ella. No..., no espero mucho más. (Participante 3, Pos. 63)

Otras argumentaciones que justifican su preferencia dependen de la NEAE que se ha diagnosticado a su hijo o hija y la cual está estrechamente ligada, a su vez, con la edad cronológica de estos. Estas argumentaciones van en la línea de lo que a lo largo de la historia se ha venido produciendo hasta la actualidad: un proceso de diferenciación de la educación como estrategia que responde y contempla las diferencias individuales. En esta idea de educación subyace que poder alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales estará condicionado por la modalidad de escolarización específica.

Entiendo a otras personas que los llevan, porque ya no es físico solo, es mental y, dan trabajo, porque yo vi a muchos niños autistas o síndrome de Down como les pegan a los padres. Entonces, a mí una vez un niño con Down me cogió por el cuello y yo pensaba que me asfixiaba. (Participante 8, Pos. 91)

Y otro grupo de razones tienen que ver con cuestiones económicas del ámbito familiar. Las familias reconocen una serie de gastos que, estando escolarizados en la modalidad específica, son más asumibles. Ciertamente es que una atención específica extraescolar implica un gasto económico importante, dado que suelen ser terapias de elevados costes escasamente subvencionados, y que, cuando lo son, se les otorgan cuantías que apenas cubren dichos gastos. Junto a esta cuestión mencionada por nuestros informantes, también se alude a la dificultad que estas familias experimentan en la conciliación de su vida profesional, familiar y personal,

y cómo su situación laboral influye en la armonización de dichos tiempos y la atención educativa extraordinaria que esta modalidad específica implica.

Ellos los llevan, ellos los traen. Tienen campamentos. El campamento [...] pues, el coste es que... está bien. Este año van a Mallorca [...] de lunes a viernes, pues nos cuesta 95 € el campamento. El año pasado, pues, aunque estuvieron aquí cerca, estuvieron también una semana... estuvieron en Portugal, estuvieron en Manzaneda, en muchísimos... Desde que Dani vino a este cole, la verdad que fue bastante... que es estupendo, vamos. Yo no me lo cambiaría por nada. (Participante 5, Pos. 120)

Y, junto a estos argumentos, subyacen otros argumentos vinculados a poner en valor la *calidad de vida de los menores y la de sus familias*, entendiendo que una atención extraordinaria e individual solo es factible en centros específicos.

Y ahora está en un centro específico, que... yo estoy mucho más contenta. [...] Mi vida mejoró y la de ella también, desde que está ahí. (Participante 3, Pos. 23)

En lo que respecta a las opiniones de la escolarización de sus hijas e hijos en *centros ordinarios*, a diferencia de la modalidad anterior donde es incuestionable la cantidad de afirmaciones sobre el valor que se otorga a una educación con recursos técnicos y humanos que califican de excelentes, son menos los testimonios que defienden esta opción de una educación basada en entornos inclusivos en los que es posible pensar en las necesidades de todos y cada uno de los escolares, no solo en las de la mayoría ni solo en las de la minoría. Ejemplo de ello es el testimonio que sigue:

Y ahí entra un poco la polémica, esta que hubo..., no sé si recuerdas el tema de los colegios de integración..., que si colegios especiales y todo esto. En nuestro caso opinamos que..., eh..., es bueno tanto para los niños ordinarios como para los especiales, que tengan algún contacto, siempre, porque ambos aprenden de ambos, eh... (Participante 4, Pos. 141-143)

Por último, en cuanto a la modalidad de *escolarización combinada*, solo una familia pone en valor el que esta permita minimi-

zar la segregación inherente a los centros específicos del alumnado. Se le reconoce a esta modalidad que permita la socialización entre los iguales, compartir experiencias de aprendizaje, etc. Sin embargo, esta escolarización suelen plantearla como idónea para aquel alumnado de corta edad o que tiene unos mínimos hábitos de autonomía, tal como se refleja en el siguiente testimonio:

Él en el [nombre del centro educativo] tuvo una etapa muy buena, porque eran aulas de combinación dentro del propio colegio, entonces tenían aulas especiales y aula ordinaria. Él compaginaba unas aulas con compañeros y unas aulas con los de Educación Especial y bueno... es el niño más feliz del mundo. A ver, aparte de que está con una gente estupenda, tanto profesoras como compañeros, porque está con un grupo de niños pequeño, son 4 niños, [...] buscan un equilibrio... la verdad es un colegio público y estamos encantados, es un cole diferente. (Participante 4, Pos. 136-191)

4. Conclusiones

Las voces recogidas en estas páginas hablan sobre las percepciones de una muestra de las familias con hijos e hijas en edad escolar diagnosticados con NEAE sobre los modelos de escolarización que han vivido. El debate se ha centrado en conocer cuáles son las ayudas y barreras con las que se han encontrado en cada modalidad y, por consiguiente, las propuestas de mejora que consideran prioritarias.

A priori, y sin pretenderlo, la opinión de las familias entrevistadas se situó en el binomio clásico de la escolarización: centro ordinario versus centros de educación especial. Los primeros hallazgos desvelan el deseo inicial de las familias por entornos inclusivos, pero plantean mayoritariamente que el centro específico ha sido el lugar donde sus hijos e hijas han tenido una educación con recursos y apoyos técnicos y humanos excelentes. Este discurso más tradicional fundamentado en la integración y estandarización, en la especialización de recursos materiales y humanos, nos sugiere que algo estamos haciendo mal en educación para que la concepción de inclusión no haya permeado en sus discursos. Aun contando con testimonios que manifiestan su deseo por la modalidad ordinaria como la opción deseable, son

las dificultades y carencias con las que se han encontrado en la escuela ordinaria, las que los llevan a decantarse por la modalidad específica. El hecho de que este alumnado esté destinado a una segregación o que esté condenado a no experimentar situaciones de aprendizaje compartidas por el hecho de estar en este tipo de centro no parece ser, *a priori*, inquietante desde el punto de vista de las familias. Pero, como se sabe, la concentración de estudiantes bajo una misma etiqueta se opone a la diversidad, a la diferencia, la cual enriquece y de la que se aprende. La inclusión no será tal si se limita a estos espacios, a estos agrupamientos homogéneos, a estas individualidades clasificadas, a un fin en sí mismo. Por consiguiente, sirva este estudio para plantear la necesidad de abordar con urgencia la cuestión de qué puede hacer la escuela común para que las familias reconozcan las bondades de una educación democrática e inclusiva. Esto significa que en las políticas y en las prácticas hay que atender a la formación inicial y continua de los profesionales implicados, revisar las metodologías docentes, cuestionar si los contenidos contribuyen a una calidad de vida deseable, mejorar las dotaciones de recursos técnicos, humanos y materiales, y revisar los costes económicos y de tiempo que supone esta atención educativa, entre otros. Es importante señalar, por último, y que más allá de aquella modalidad de escolarización por la que opten para sus hijos e hijas, sí que coinciden en que la escuela tiene que apostar por la inclusión real:

Esa inclusión sí debe existir. La inclusión siempre debe existir [...]. (Participante 4, Pos. 330)

5. Referencias bibliográficas

- Arnáiz, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Aljibe.
- De Haro, R., Martínez, R. y Maldonado, R. M. (2020). Las voces de las familias: la lucha incesante por la inclusión. En: P. Arnaiz y A. Escarbajal (coords.). *Aulas abiertas a la inclusión* (pp. 171-186). Dykinson.
- Decreto 229/2011, de 7 de diciembre (DOG del 21/12/2011) por el que se regula la atención a la diversidad de alumnado de los centros docentes de la comunidad autónoma de Galicia en los que se imparten las enseñanzas establecidas en la Ley 2/2006.

- Francis, G. L., Gross, J., Banning, M. B., Haines, S. y Turnbull, A. P. (2016). Directores escolares y padres que logran resultados óptimos: lecciones aprendidas de seis escuelas norteamericanas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(1), 43-60.
- Guirao, J. M., Escarbajal, A. y Alcaraz, S. (2020). La Inclusión en España y las medidas de atención a la diversidad en la Región de Murcia. En: P. Arnaiz y A. Escarbajal (coords.). *Aulas abiertas a la inclusión* (pp. 73-100). Dykinson.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill.
- Ley 13/1982, de 7 de abril (BOE de 30 de abril), de Integración Social de los Minusválidos (LISMI).
- Ley 14/1970, de 4 de agosto (BOE de 6 de agosto), General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (LGE).
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre (BOE del 4 de octubre de 1990), de ordenación general del sistema educativo (LOGSE).
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo (BOE del 4 de mayo), de educación (LOE).
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre (BOE del 10 de diciembre), para la mejora de la calidad educativa (LOMCE).
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre (BOE de 30 de diciembre), por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE)
- Miles, M. B. y Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis*. Sage.
- Orden de 8 de septiembre de 2021, por la que se desarrolla el Decreto 229/2011, de 7 de diciembre, por el que se regula la atención a la diversidad del alumnado de los centros docentes de la comunidad autónoma de Galicia en los que se imparten las enseñanzas establecidas en la Ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación.
- Simón, C. y Barrios, Á. (2019). Las familias en el corazón de la educación inclusiva. *Aula Abierta*, 48(1), 51-58. <https://doi.org/10.17811/rifie.48.1.2019.51-58>
- Vigo, B., Dieste, B. y Julve, C. (2016). Voces sobre la participación de las familias en la escuela y éxito escolar. *Revista de Sociología de la Educación*, 9(3), 320-333. <https://doi.org/10.7203/RASE.9.3.8981>

BLOQUE II: PRÁCTICAS, EXPERIENCIAS Y
POLÍTICAS INCLUSIVAS EN EL CONTEXTO
SOCIAL

El proyecto familiar como factor influyente en los itinerarios educativos y vitales de jóvenes que han migrado sin referentes familiares

AINZANE RODRÍGUEZ POZA

Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU),
aintzane.rodriguez@ehu.eus

JOANA MIGUELENA TORRADO

Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU),
joana.miguelena@ehu.eus

IRATI AMUNARRIZ IRURETAGOIANA

Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU),
irati.amunarriz@ehu.eus

PEIO MANTEROLA PAVO

Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU),
peio.manterola@ehu.eus

Resumen

En las últimas décadas se han incrementado los estudios relacionados con el colectivo de jóvenes tutelados y egresados del sistema de protección, pero todavía son escasos los estudios centrados en analizar los factores que inciden en los itinerarios educativos de este colectivo. El propósito de este capítulo es conocer hasta qué punto la familia de origen de adolescentes que han migrado sin referentes adultos es un factor influyente en estos itinerarios. Para ello, se ha diseñado una investigación que sigue una metodología cualitativa, es decir, los datos se han obtenido mediante entrevistas semiestructuradas. En este artículo presentamos los resultados obtenidos de 15 entrevistas realizadas a profesionales y 14 entrevistas a jóvenes egresados del sistema de protección. Los resultados evidencian que el peso de la familia de origen influye en el colectivo

de jóvenes que han migrado sin referentes familiares, siendo, en ocasiones, el que determina sus itinerarios educativos elegidos.

Palabras clave: acogimiento residencial, sistema de protección, familia; migración, itinerarios educativos

1. Introducción

En las últimas décadas, ha ido en aumento la producción de estudios relacionados con las niñas, niños y adolescentes (NNA) tuteladas y jóvenes egresados del sistema de protección. Sabemos que el interés reciente sobre la realidad de esta población se ha centrado en intentar comprender determinadas áreas de este colectivo durante su estancia dentro de estos recursos residenciales. Sin embargo, aún son escasas las investigaciones que tienen como objetivo analizar los itinerarios educativos que sigue este colectivo en la CAPV, más aún si hablamos de aquellos estudios que pretenden recoger las diferentes realidades educativas desde las voces de los propios protagonistas (Rodríguez, 2022).

Cabe mencionar que diversos estudios manifiestan la falta de datos sobre el éxito o el fracaso escolar de esta población, lo que se traduce en un fenómeno de invisibilidad estadística (Montserrat *et al.*, 2011). Hasta hace poco, la realidad educativa de esta población se ha mantenido invisible tanto en investigaciones como en el ámbito político, esto ha contribuido a una falta de conciencia sobre el problema y a no desarrollar programas de intervención necesarios para dar respuesta a las necesidades de estas y estos jóvenes (Montserrat *et al.*, 2015). Si bien es cierto que existe una invisibilidad estadística respecto a este colectivo, existen estudios que afirman que este colectivo es uno de los primeros en salir del sistema educativo reglado (Melendro, 2009). Esta salida del sistema educativo tiene consecuencias directas en el tránsito a la vida adulta de esta población, ya que el mercado de trabajo se caracteriza por la precariedad y el nivel formativo puede ser considerado uno de los primeros criterios que se tienen en cuenta al seleccionar las personas para puestos de trabajos. Así, la formación se considera uno de los factores clave para la integración sociolaboral de los jóvenes, más aún en un país como en el que nos encontramos, donde la tasa de paro es tan alta (Comasòlivas *et al.*, 2018).

Dentro de las NNA bajo la medida de protección de Acogimiento Residencial (AR), existe un colectivo cuyas características y necesidades son diferentes, hablamos de las NNA y jóvenes que han migrado sin el acompañamiento de un referente adulto. Una de las dimensiones que, en general, suele definir a este colectivo es el propósito del proyecto migratorio: encontrar un trabajo para mejorar su vida y ayudar a su familia (Epelde, 2017); así pues, la inserción laboral es un medio para lograr dicho objetivo (Martín *et al.*, 2008). La naturaleza del proceso migratorio supone, a su vez, una idealización del país de destino (Martínez *et al.*, 2021), pero existe un choque significativo entre las expectativas con las que llega este colectivo y la realidad con la que se encuentran.

Distintas investigaciones, aunque aún escasas, han querido estudiar la realidad educativa de este colectivo y estas nos indican los factores que repercuten en sus itinerarios educativos. Entre otros, podemos destacar los siguientes: el disponer de una buena red de apoyo (Mallon, 2007; Montserrat *et al.*, 2010), las bajas expectativas educativas que tienen los equipos educativos de los recursos residenciales (Ferrandis, 2009; Montserrat *et al.*, 2011), el apoyo educativo que se les brinda desde el centro educativo (Montserrat *et al.*, 2011), los frecuentes cambios de recursos residenciales y/o de centros escolares (Ferrandis, 2009; Montserrat *et al.*, 2015), los factores personales como la fuerza de voluntad, aspiraciones (Casas y Montserrat, 2012), el autoconvencimiento, el querer ir en contra de la etiqueta de tutelado-fracasado, el buen comportamiento, su propia motivación (Montserrat *et al.*, 2010), entre muchos otros.

A través de su investigación, Miguelena (2019) identifica una serie de propuestas para mejorar, desde una perspectiva de derechos de las NNA, la vida en estos recursos residenciales. Los resultados de esta investigación dejan en evidencia que existe un cúmulo de factores que influyen en los itinerarios educativos de las NNA atendidas en AR como: las experiencias previas antes de ser atendidas y atendidos en los recursos residenciales; factores relacionados con los propios NNA (motivación, expectativas, etc.); factores relacionados con los equipos educativos (la priorización de la cuestión educativa); expectativas que se depositan en torno a las NNA; apoyo académico en los propios recursos residenciales; y los factores relacionados con el sistema de protección (ubicación de los recursos) entre otros.

Rodríguez (2022) analizó los itinerarios educativos de jóvenes egresados de la medida de protección del AR y los factores que influyen en estos. A través de este estudio, la autora da a conocer, nuevamente, que no existe un único factor que incida en los itinerarios educativos, sino que es una combinación de distintos factores los que entran en juego. En este sentido, identifica los siguientes factores: los relacionados con las características de los jóvenes, los relacionados con el país de origen, los relacionados con la red de apoyo, los relacionados con el sistema educativo, los relacionados con el sistema de protección y los relacionados con el tránsito a la vida.

En la presente contribución se analiza el peso de la familia de origen de adolescentes que han migrado sin referentes adultos a la CAPV como factor influyente en sus itinerarios educativos y vitales.

2. Metodología

Para alcanzar dicho objetivo, se ha diseñado una investigación que sigue una metodología cualitativa. Los datos de este estudio se obtuvieron a través de 15 entrevistas semiestructuradas a profesionales de las escuelas donde cursan los estudios los propios jóvenes, 14 entrevistas a jóvenes migrantes egresados del sistema de protección. Para la elaboración de los guiones, hemos tenido como referencia los guiones elaborados por Montserrat *et al.* (2011).

En las entrevistas a los profesionales, se contemplaron preguntas relacionadas, entre otras: con la relación familiar, el tipo de ayuda y apoyo que reciben los jóvenes de sus familias y las expectativas educativas y vitales. En lo relativo a las entrevistas a los jóvenes, se plantearon las mismas cuestiones, pero teniendo en cuenta tres momentos de vida: el presente, pasado y futuro.

Respecto a las entrevistas al colectivo de jóvenes, se han realizado 14, de las cuales 5 fueron grupales y 9 individuales, con un total de 21 jóvenes, 20 hombres y una única mujer y tenían una edad media de 18,77 años, concretamente, tenían 18 años los más jóvenes y 21 el de mayor edad. Todos los participantes habían migrado al Estado español sin ningún referente adulto, 20 provenían de Marruecos y otro de Camerún.

En relación con el colectivo de profesionales, 15 fueron los participantes, 9 mujeres y 6 hombres, con una edad media de 45,4 años, siendo la persona que tenía mayor edad de 62 años y 29 años la más joven. Respecto a los años trabajados en los centros educativos con este perfil de jóvenes, la media de experiencia en el campo era de 13,2 años, 26 años el tiempo más largo trabajado y 1 año el más corto. Con relación a su formación, cuentan con diversos tipos de titulaciones como magisterio, geología o filosofía y, adicionalmente, cuentan con alguna titulación que tiene que ver con las materias de Formación Profesional como Grado Superior de mecánica o soldadura.

El análisis de las entrevistas se realizó con un sistema de categorización mediante un método deductivo-inductivo. Partimos de unas categorías amplias definidas *a priori*, basadas en nuestro marco teórico. Así, fuimos ordenando y categorizando la información por campos hasta alcanzar categorías y subcategorías con denominaciones genéricas que recogen toda la información obtenida en el trabajo de campo (Rodríguez *et al.*, 1996).

3. Resultados

A través de las entrevistas realizadas observamos que la situación familiar ha sido uno de los factores que la mayoría de los profesionales han identificado como influyente en el ámbito educativo del colectivo de jóvenes egresados del sistema de protección. En palabras de una profesional:

Es tristísimo, pero, según donde nazcas o según en qué familia, vas a tener más oportunidades de hacer unas cosas o hacer otras. (Ilargi, profesional)

De hecho, veremos que este factor es mencionado como determinante, tanto durante la protección en el sistema como tras la salida de este.

3.1. Relación familiar

Los profesionales entrevistados mencionan que la mayoría tenía buena relación con la familia, la añoran mucho y el máximo anhelo de muchos es conseguir los papeles necesarios para ir a visi-

tarles. Hay profesionales que definen la relación familiar que mantienen como insuficiente o precaria, ya que no suelen tener una comunicación continua o regular; muchas veces está condicionada por la disponibilidad económica que tienen:

Yo diría que es precaria, esa es mi sensación. La mayoría suele ser por teléfono y no cuando ellos y ellas quieren, sino que está mediatizado por la cantidad de dinero que se pueden gastar. (Aitor, profesional)

No obstante, varios jóvenes nos mencionan que hablan a menudo con la familia, incluso todos los días. Muchos de ellos han aclarado que echan de menos a su familia y que su máximo deseo es poder ir a visitarles.

Siempre hablo, cada día. Echo de menos. (Robben, joven)

Pues ahí tengo todavía mis padres y mis hermanos, me gustaría volver a verlos. (Movid, joven)

Algunos profesionales hablan de una relación de amor-odio con la familia. Por un lado, de amor por una idealización de la familia, pero en este caso solo se hace referencia a la figura materna en dicha idealización. Ane (profesional) aclara que:

A ellos les cuesta mucho, en general, expresarse en castellano, pero, cuando hacen alguna redacción o trabajo sobre su familia, su país, lo de su madre es impresionante, se emocionan muchísimo cuando lo hacen. (Ane, profesional)

Por otro lado, también se menciona el odio, provocado este por la presión familiar a la que estos jóvenes están sometidos, presión que induce, en ocasiones, a un sentimiento de rechazo y abandono.

Eta erlazioa, batzuetan amor-odio familiarekin. Amor ba idealizatuta daukatelako «ai nire ama», baina beste alde batetik ere askotan familiak asko presionatzen die... askok ere retxazo puntu bat ere badute beraien familiarekiko. Abandonu puntua ere badute. (Sara, profesional)

3.2. Presión familiar

La mayoría de los profesionales hablan de la presión que las familias ejercen sobre estas y estos jóvenes. Esta presión comienza, en muchos casos, por la falta o escasa información que tienen las familias sobre la realidad del país de destino, los jóvenes no les cuentan toda la verdad a las familias, porque para ellos eso sería un fracaso.

Siempre les van a decir que están muy bien, que tienen de todo, nunca les van a contar lo mal que están. Ellos no van a ser unos fracasados. (Paula, profesional)

Así, aclaran que los jóvenes tienen la necesidad de demostrar que les va bien y que esa necesidad se convierte en una presión, en palabras de Ane (profesional):

La presión emocional de decir, «estoy bien» la tienen todos, o casi todos..., aunque estén tirados debajo de un puente, pero necesitan demostrar en su familia que están bien, no ser una carga emocional para la familia. Ane (profesional)

Esta presión emocional de mostrarse bien ante la familia, de no contar que lo están pasando mal, también ha quedado reflejada en las entrevistas realizadas a los jóvenes migrantes. En especial, un grupo tenía muy asimilado que no podían comentar la situación que estaban viviendo, insistían en que sus familias estaban mal y no podían contarles esta realidad.

Si tú vas a donde tu familia diciendo que estás mal, es lo mismo que nos dicen ellos, tú sabes que tu familia lo está pasando muy mal y no te lo dicen. No dices. (Yassin, joven)

No puedes... No vas a ir a decir a tu familia que estás muy jodido. (Rafa, joven)

3.3. Expectativas de la realidad

Según los equipos de profesionales, el hecho de que los jóvenes no les cuenten la realidad que viven a sus familias puede ser uno

de los motivos por los que las familias tengan unas expectativas de la realidad que no son ciertas. Una de las profesionales piensa que los jóvenes les cuentan a sus padres que están bien, aunque esto no sea cierto, y que la familia produce una presión por motivos económicos muy grande. En palabras de Itziar (profesional):

Creo que les cuentan que están txatxi piruli y no es cierto, vienen y no están bien, porque están en un centro de menores y cuando están en el centro ni tan mal, pero luego salen y es un batacazo de la realidad; porque se quedan en la calle, de un día para el otro cumplés los 18 y te quedas en la calle. A nadie le apetece decir que estás mal, no cuentan la realidad y luego vienen las presiones familiares. Como ellos no cuentan la realidad, pues te cuentan «joe mi ama me dice que, como no mande 300 euros, mi padre está en el hospital y se va a morir porque no le dan medicamentos. (Itziar, profesional)

Añaden que, aunque algunas y algunos jóvenes intenten explicarles en qué situación se encuentran aquí, muchas veces situaciones y procesos que ni los propios jóvenes comprenden del todo o no saben transmitirlo, las familias no entienden esta realidad:

Es muy difícil transmitir cómo nos organizamos en España, es tan diferente del sistema africano, argelino o árabe que por mucho que lo intenten, no son capaces. Creo que ellos cuando llegan aquí es un choque tan grande con la realidad. (Josu, profesional)

3.4. Deuda económica

En varios casos se habla de una deuda económica con la familia. Los equipos de profesionales comentan que muchos chicos y chicas les han mencionado que su familia se gastó mucho dinero en facilitarles para venir aquí:

Pensamos que vienen así sin más, pero hasta para venir en patera para morir en el mar tienen que pagar. Entonces, hay familias que hacen una inversión muy fuerte y esos chavales están como en deuda económica con las familias. (Ane, profesional)

Esta migración muchas veces suele ser por motivos económicos, la familia invierte y apuesta por el joven con el objetivo de

que, al llegar al país destino, y manden dinero y, así, mejorar la situación familiar. Como relata el profesional Aitor:

Ellos y ellas tendrían que estar mandando dinero... De una forma o de otra sus familias han apostado porque ellos y ellas vinieron aquí de una manera o de otra para mejorar ellos y ellas y también la familia. (Aitor, profesional)

Un joven, durante la entrevista, expresó que se sentía presionado por la familia. Aclara que su familia destinó mucho dinero a su proceso migratorio y que, habitualmente, suelen preguntarle por la situación en la que se encuentra, puesto que, al igual que han mencionado los equipos educativos, piensa que tendría que estar mandando dinero a su familia. En este caso, es tal la presión que el joven ha llegado a pensar en dejarlo todo y volver a Marruecos. Rescatando sus palabras:

Algunas veces pienso que voy a dejarlo todo, porque algunas veces llamo a mi familia y es que, cuando yo me he ido de Marruecos, han pagado para llegar aquí, han pagado un montón de dinero, pero por eso ahora me dicen que: «¿Cómo va?». (Assif, joven)

Finalmente, dada la situación que hemos dibujado, y teniendo en cuenta que el objeto de muchas y muchos jóvenes migrantes sin referentes familiares es ayudar a sus familias mandándoles dinero, el itinerario que se les plantea suele ser más corto, debiendo hacer una inserción laboral lo más rápida posible:

Las familias están un poco empujando también a eso, tienen cierta necesidad en su país y lo ven como una esperanza. (Aritz, profesional)

En definitiva, se podría decir que uno de los factores que los profesionales tienen en cuenta para orientar la formación de los jóvenes que han egresado del sistema de protección es la situación familiar y su disposición económica. En palabras de Jon (profesional):

Si vemos que lo que quiere realmente es trabajar y que realmente la disposición económica y/o familiar no es la adecuada para seguir formándose, pues le ofrecemos un curso más cortito. (Jon, profesional)

4. Discusión y conclusiones

Los resultados dejan en evidencia que el peso de la familia de origen influye en los itinerarios educativos y vitales del colectivo de jóvenes que han migrado sin referentes adultos. Se subraya la influencia de la presión familiar en el itinerario tanto académico como vital de este colectivo de jóvenes, la cual, habitualmente, es generada por el hecho de que el objetivo principal del proyecto migratorio de la mayoría es ayudar a su familia mandando dinero a su país de origen. Esta presión condiciona las trayectorias educativas, puesto que necesitan una inmediata incorporación al mundo laboral para poder cumplir dicho objetivo. Esta situación ha quedado también recogida en la investigación llevada a cabo por Epelde (2017), en la cual se aclara que el objetivo principal de esta migración suele ser mandar dinero a la familia y mejorar su situación, rasgo que también ha sido identificado por el estudio de Bravo y Santos-González (2017), quienes concluyen aclarando que el proyecto migratorio es motivado por cuestiones económicas, por lo que el acceso al mercado laboral es un medio para conseguir los objetivos del proceso migratorio fijado (Martín *et al.*, 2008).

Siguiendo con el proceso migratorio Benslama (citado en Manzani y Arnosó, 2014), habla de un cambio de roles dentro de la familia denominado *exile vertical des pères*, donde la responsabilidad del proyecto migratorio y, en consecuencia, del bienestar de la familia recae en el joven. Manzani y Arnosó (2014) explican que esta situación conlleva una presión en torno al éxito del proceso migratorio, puesto que se convierten en responsables del cuidado de la familia. Así, estas autoras aclaran que, en ocasiones, esta presión implica, por un lado, no contar toda la verdad acerca de las condiciones que viven en el país receptor (situaciones de calle, problemas administrativos, etc.) y, por otro, llevar a cabo cualquier actividad para mandar dinero a la familia. Estos resultados están directamente relacionados con los datos obtenidos en esta investigación, ya que los equipos educativos subrayan que esta presión familiar puede afectar psicológicamente a los jóvenes, hasta el punto de que alguno ha pensado en dejarlo todo y volver a su país.

Los datos de nuestro estudio muestran que existe un choque significativo entre las altas expectativas con las que viene el colec-

tivo de jóvenes migrantes y la realidad con la que se encuentran. Estos resultados se alinean con los obtenidos en gran parte de los trabajos previos de este campo, en los cuales se habla de una idealización (Martínez *et al.*, 2021) y un desconocimiento sociocultural del país de destino, a la vez, se aclara que suelen disponer información sesgada de la realidad (Núñez y Arqué, 2020). El marco sociopolítico con el que se encuentran, habitualmente, suele ser contrario a los objetivos y expectativas del proceso migratorio con los que venían (Ruiz *et al.*, 2019). En definitiva, como Peláez (2018) indica, la llegada al país de destino y la incorporación a los centros/pisos de protección implica una ruptura entre las expectativas y el contexto real con el que se encuentran.

En definitiva, esta situación familiar y personal de estas y estos jóvenes influye directamente en que las vías educativas sean de corta duración para acceder lo antes posible al mercado laboral, para así poder ayudar económicamente a la familia.

5. Referencias bibliográficas

- Bravo, A. y Santos-González, I. (2017). Menores extranjeros no acompañados en España: necesidades y modelos de intervención. *Psychosocial Intervention*, 26(1), 55-62. <https://doi.org/10.1016/j.psi.2015.12.001>
- Casas, F. y Montserrat, C. (2012). Percepciones de distintos agentes sociales acerca de la educación formal de los chicos y chicas tutelados. *Educatio Siglo XXI*, 30(2), 185-206.
- Comasòlivas, A., Sala-Roca, J. y Marzo, T. E. (2018). Los recursos residenciales para la transición hacia la vida adulta de los jóvenes tutelados en Cataluña. *Pedagogía Social: Revista Interuniversitaria*, 31, 125-13. https://doi.org/10.7179/PSRI_2018.31.10
- Epelde, M. (2017). Nuevas estrategias para la integración social de jóvenes migrantes no acompañados. *Revista sobre infancia y la adolescencia*, 13, 57-85. <https://doi.org/10.4995/reinad.2017.6546>
- Ferrandis, A. (2009). El sistema de protección a la infancia en riesgo social. En: C. Vélaz de Medrano (coord.). *Educación y protección de menores en riesgo. Un enfoque comunitario* (pp. 83-153). Gráo.
- Mallon, J. (2007). Returning to Education after Care: Protective Factors in the Development of Resilience. *Adoption & Fostering*, 31(1), 106-117. <https://doi.org/10.1177/030857590703100115>

- Manzani, L. y Arnosó, M. (2014). Bienestar psicosocial en menores y jóvenes extranjeros sin referente familiar adulto: factores de riesgo y protección. *Norte de salud mental*, 12(49), 33-45.
- Martín, E., Muñoz De Bustillo, M. C., Rodríguez, T. y Pérez, Y. (2008). De la residencia a la escuela: La integración social de los menores en acogimiento residencial con el grupo de iguales en el contexto escolar. *Psicothema*, 20(3), 376-382.
- Martínez, I., Muyor, J. y López, R. (2021). La emancipación de los jóvenes desde los centros de protección de menores: la visión profesional. *OBETS. Revista de Ciencias Sociales*, 16(2), 393-416.
- Melendro, M. (2009). *Estrategias educativas con adolescentes y jóvenes en dificultad social. El tránsito a la vida adulta en una sociedad sostenible*. UNED.
- Miguelena, J. (2019). *Los derechos de las niñas, niños y adolescentes atendidos en recursos residenciales de acogida de programa básico en Gipuzkoa: representaciones sociales y propuestas de mejora* [tesis doctoral, Universidad del País Vasco UPV/EHU]. Repositorio Institucional Archivo Digital para la Docencia y la Investigación de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU), ADDI.
- Montserrat, C., Casas, F. y Baena, M. (2015). *La educación de niños, niñas y adolescentes en el sistema de protección. ¿Un problema o una oportunidad?* Documenta Universitaria.
- Montserrat, C., Casas, F., Malo, S. y Bertrán, I. (2011). *Los itinerarios educativos de los jóvenes extutelados*. Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad.
- Montserrat, C., González, M. y Malo, S. (2010). Podem identificar alguns factors d'èxit en l'acolliment d'infants i adolescents en els CRAE? *Inf@ncia. Butlletí dels professionals de la infància i l'adolescència*, 41, 1-6.
- Núñez, H. y Arqué, P. (2020). Las propuestas de formación para jóvenes migrantes en Cataluña. Una propuesta por la educación social. *Quaderns d'animació i Educació Social*, 31.
- Peláez, P. (2018). Estado de la cuestión sobre los derechos de los MENAS en España: entre la protección y el abandono. *RES. Revista de Educación Social*, 27, 48-70.
- Rodríguez, A. (2022). *Itinerarios educativos de jóvenes egresados del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia: el caso de las Escuelas de Segunda Oportunidad en la CAPV* [tesis de doctorado, Universidad del País Vasco (UPV/EHU)]. Repositorio Institucional de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU).

- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Aljibe.
- Ruiz, A. C., Palma, M. O. y Vives, L. C. (2019). Jóvenes inmigrantes ex-tutelados. El tránsito a la vida adulta de los menores extranjeros no acompañados en el caso español. *EHQUIDAD. Revista Internacional de Políticas de Bienestar y Trabajo Social*, 12, 31-52. <https://doi.org/10.15257/ehquidad.2019.0009>

Impulsando la infancia en riesgo de exclusión social: evaluación de resultados del programa de atención a la primera infancia de Save the Children España

ANAÏS LALLEMANT

Save the Children España, anais.lallemant@savethechildren.org

MARCELO SEGALÉS KIRZNER

Save the Children España, marcelo.segales@savethechildren.org

Resumen

Save the Children España trabaja con programas de atención a la infancia más vulnerable, que buscan romper el círculo de transmisión de la pobreza a través de la educación. La atención integral desde los primeros años de vida, en particular en la etapa de 0 a 6 años, cuando se produce el gran desafío a nivel de desarrollo cognitivo, afectivo y motor, puede compensar las desigualdades de origen y aportar a los niños y niñas más desfavorecidos el apoyo y el estímulo necesario para desarrollarse y aprender. El Programa de Atención a la Primera Infancia es una intervención socioeducativa que busca incrementar los niveles de estimulación en edades tempranas, con el fin de fomentar el correcto desarrollo integral de los niños para que puedan alcanzar el máximo de sus capacidades. El programa cuenta con un sistema de seguimiento y evaluación que se inscribe en un proceso global y continuo de monitoreo, recogida de evidencias, evaluación de resultados y generación de aprendizajes, desarrollado desde sus inicios y adaptado a su crecimiento. Mide los cambios experimentados por los niños y niñas, sus familias y la comunidad, basándose en una metodología mixta que utiliza información cuantitativa y cualitativa. Con esta comunicación, proponemos un análisis de los resultados de la evaluación del programa enfocado en los tres componentes de su Teoría del Cambio: el acompañamiento a niños y niñas a través de pedagogías vivas, el acompañamiento familiar y el desarrollo comunitario.

Palabras clave: educación infantil, inclusión social, evaluación de resultados, intervención socioeducativa

1. Introducción

El Programa de Atención a la Primera Infancia de Save The Children se puso en marcha en 2018 con el propósito de romper el ciclo de transmisión de la pobreza compensando las desigualdades de origen, en particular en cuanto al nivel educativo. Con este fin, el programa aporta a los niños y niñas más desfavorecidos el apoyo y el estímulo necesario para desarrollarse y aprender, pues parte de la evidencia de que cuanto antes se comienzan a asentar las bases educativas a través de un modelo de intervención ajustado a las necesidades de cada etapa evolutiva, mayor impacto se genera en términos de oportunidades de desarrollo. En efecto, se ha evidenciado que la brecha educativa empieza antes de la escuela primaria, ya que tanto el nivel educativo como los recursos y/o el tiempo de los que dispone la familia condicionan los estímulos que reciben en el hogar (Vandenbroeck *et al.*, 2018). Para poder compensar estas desigualdades e incidir positivamente sobre el desarrollo temprano del niño o niña, el programa se centra en las edades de 0 a 6 años, etapa de mayor plasticidad cerebral en la que se producen los grandes aprendizajes a nivel de desarrollo cognitivo, afectivo y motor.

A tal fin, el programa recurre a una metodología pedagógica de la educación viva y activa, con la intención de que cada niño o niña sea el centro de la intervención, como titulares de derechos (Montes y Polo, 2021). Desde esta mirada, el programa parte de las necesidades e intereses del niño o niña en espacios educativos no directivos para ajustar la intervención a cada situación concreta. Busca conectar al niño y niña con su potencial, impulsando su autonomía y autorregulación a través de la experimentación, haciendo un uso particular del juego como herramienta fundamental. El programa cuenta además con un enfoque inclusivo y holístico, incorporando e implicando a las familias y la comunidad en la intervención, promoviendo procesos de fortalecimiento comunitario a través de los cuales tanto los niños como sus familias se puedan conectar y vincular con su barrio.

2. Evaluando la atención a la primera infancia

El programa 0-6 cuenta con un sistema de evaluación que fue reformulado a principios de 2022, junto con su Teoría del cambio, y cuenta con una serie de indicadores adaptados a sus características para medir los resultados de la intervención (Save the Children, 2022). Para ello, se utilizan diversos instrumentos de recogida de información cuantitativa y cualitativa, tanto internos (cuestionario hábitos saludables, cuestionario a madres y padres, cuestionario comunitario, etc.) como instrumentos internacionalmente validados (*el Instrumento de Desarrollo Temprano Reportado por el Cuidador* o el sistema de *Medición de Resultados y Aprendizaje Temprano*, MELQO). Con este sistema, se realizan procesos de evaluación de resultados anuales, basados en un sistema pre-post, con dos mediciones, una a inicio y otra a final de curso.

Sin embargo, cabe mencionar que este sistema de evaluación tiene algunas limitaciones. Una de ellas tiene que ver con el hecho de tener una muestra reducida, que se debe en parte al número limitado de niños y niñas que han participado en el programa durante estos años y a que la evaluación solo toma en cuenta los datos de aquellos niños y niñas que disponen de un registro completo desde el inicio hasta el final del curso. Esta selección supone una reducción de la muestra a aproximadamente la mitad de los niños y niñas (aproximadamente 60 niños y niñas). Por tanto, cabe tener precaución a la hora de interpretar los datos. No obstante, a partir del curso 2021-2022, fecha en la que se sumaron cinco nuevos centros al programa 0-6, se cuenta con, aproximadamente, 200 niños y niñas. Otra limitación importante reside en la ausencia de un grupo de control, por lo cual no es posible aislar los efectos producidos por el programa de otros posibles factores externos. Por consiguiente, solo se puede asumir que la intervención contribuye al logro de estos resultados.

3. Resultados: fortalecimiento de las capacidades de los niños y niñas

El análisis ha evidenciado que niños y niñas obtienen mejores resultados a final de curso, comparado con su situación de partida a

inicio de curso, respecto al desarrollo de nuevas capacidades y/o la consolidación de algunas capacidades. Con el fin de medir el desarrollo a estas edades, se utiliza el *Instrumento de Desarrollo Temprano Reportado por el Cuidador, CREDI (Caregiver Reported Early Development Instruments)*. El CREDI es una herramienta internacionalmente validada, diseñada para evaluar cinco áreas del desarrollo infantil dentro del rango de edad de 0 a 3 años: el desarrollo motor, el lenguaje, la capacidad cognitiva, el desarrollo socioemocional y la salud mental (McCoy *et al.*, 2018). Esta escala observacional permite al cuidador reportar los hitos y comportamientos de cada niño o niña correspondientes a cada una de estas áreas de desarrollo siendo el equipo educador quien cumple esta escala en función de sus observaciones durante las sesiones.

Los resultados obtenidos para cada de estas áreas son calculados en función de una puntuación Z, formulada a partir de resultados de un grupo de referencia constituido por niños y niñas que crecieron en entornos positivos. Una puntuación 0 significa que el desarrollo del niño o de la niña está en un nivel equivalente al del grupo de referencia y una puntuación negativa, que el desarrollo es menos avanzado que el del grupo de referencia. Cuanto mayor es el número negativo, menos avanzado es el desarrollo.

En la figura 1 se puede observar cómo los niños y niñas participantes obtienen a final de cada curso puntuaciones siempre mejores a las que han podido alcanzar a inicio del curso, acer-

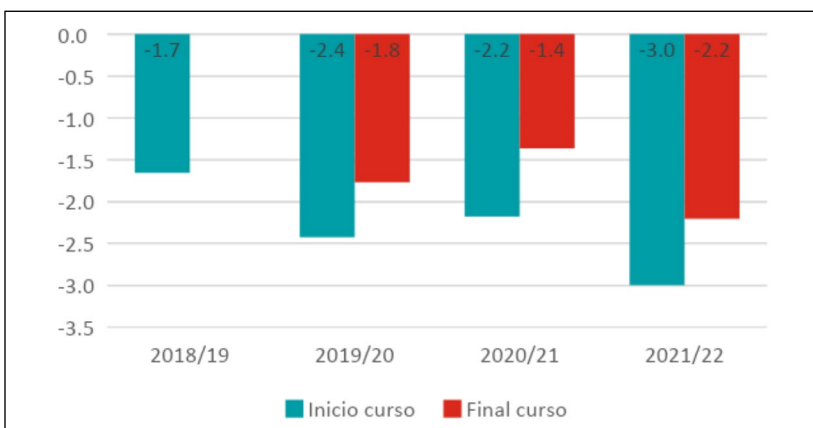


Figura 1. Puntuación global obtenida por los niños y niñas 0-3 mediante CREDI, según curso escolar

cándose al punto de referencia (0) sin llegar, no obstante, a alcanzarlo. Por consiguiente, la brecha con los niños y niñas que han nacido en entornos económicos y sociales más favorecidos se va reduciendo a lo largo del curso.

Esta mejora es comprobable en todas las áreas de desarrollo medidas por el CREDI, ya que las puntuaciones obtenidas por cada ámbito conocen una evolución similar a la puntuación global. Con todo, el desglose de los datos por sexo revela que los niños suelen obtener mejores resultados que las niñas, mejorando su situación de forma más rápida que ellas. De media, la puntuación media de los niños mejora un 24% en los tres últimos cursos escolares, mientras que la de las niñas alcanza un 20% en el mismo periodo.

Por otra parte, el análisis evidencia que el desarrollo de las capacidades es proporcional al tiempo de participación en el programa. A partir de los datos obtenidos del primer centro en el que empezó el programa 0-6 (CRIA de Puerto Rubio), realizado durante el curso escolar 2020-2021, se puede observar que los niños y niñas que han participado durante tres años han obtenido mejores resultados a final de curso que los que llevaban dos años, y con una distancia notable con los resultados de los niños y niñas que solo participaron durante el último curso escolar (figura 2) (Save the Children España, 2022). De hecho, los niños y

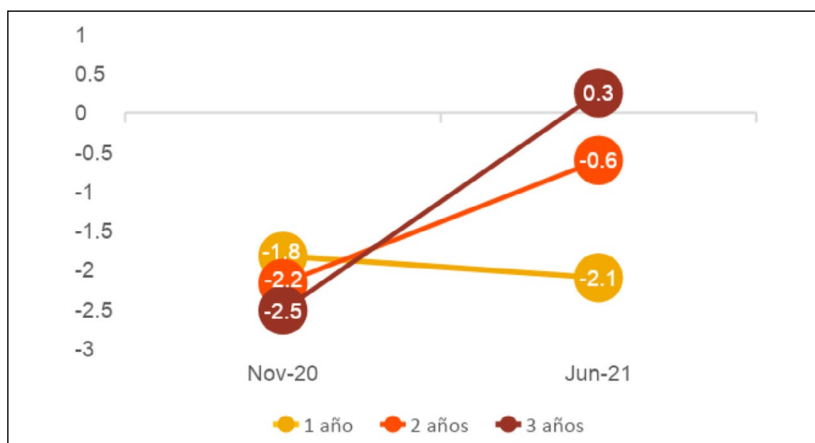


Figura 2. Comparación de las puntuaciones globales obtenidas mediante CREDI en el CRIA Puerto Rubio durante el curso 2020-2021, según años de participación en el programa

niñas que han participado solo un año quedan lejos de un desarrollo adecuado para su edad, con más de dos desviaciones estándares, a pesar de iniciar el curso con una puntuación más cerca al punto de referencia comparado con los otros niños y niñas.

Cabe resaltar aquí que, además de una muestra reducida, es posible que los resultados hayan sido influenciados por el impacto negativo de la pandemia de covid-19, que ha afectado particularmente este curso escolar. En este caso, se puede concluir que la participación en el programa en años anteriores parece haber protegido a los niños y niñas de los efectos negativos de la pandemia.

4. Incremento de las prácticas de parentalidad positiva

El programa busca reducir las desventajas que tienen los niños y las niñas que se encuentran en situación de exclusión social también a través del acompañamiento familiar mediante la promoción de una parentalidad positiva para que las madres y los padres participantes puedan conocer y adquirir ciertas prácticas de crianza respetuosas de los derechos de los niños y de las niñas y beneficiosas para su desarrollo, tales como pasar tiempo charlando o jugando con los hijos e hijas, expresarles cariño, tener hábitos de comunicación intrafamiliar adecuados, ser conscientes de sus necesidades, implicarse en los procesos y espacios educativos, etc.

El análisis de los resultados obtenidos evidencia que, de manera general, las familias con hijos e hijas de 0-3 años muestran un mayor grado de aplicación de prácticas de parentalidad positiva a final de curso, comparado con su situación de partida a inicio de curso. Asimismo, este análisis ha puesto en evidencia que las familias con mayor tiempo de participación en el programa mejoran sus capacidades de parentalidad positiva en mayor medida que las que participaron durante solo un curso.

Los últimos resultados obtenidos en el marco de la evaluación anual que se realizó durante el curso escolar 2020-2021, en el CRIA de Puerto Rubio, revelan claramente estas dos tendencias, como se puede ver en la figura 3 (Save the Children España,

2022). De media, las familias participantes mejoran en un 28% sus capacidades de parentalidad positiva, en comparación con su situación de partida a inicio de curso. Esto quiere decir que las familias participantes practican la parentalidad positiva en mayor medida que lo que solían hacer a inicio de curso, sino que también recurren a estas prácticas de manera cada vez más oportuna.

Por otra parte, las familias que participaron durante solo un año mejoran 19 puntos porcentuales las que llevan dos consiguen mejores resultados, con 27 puntos porcentuales más que a principio de curso.

Cabe destacar también que las familias empiezan el curso escolar con un mejor nivel conforme más tiempo de participación llevan en el programa, demostrando, así, la consolidación de estas prácticas de parentalidad positiva con el tiempo. Las familias que llevan ya tres años en el programa han empezado el curso con un mayor grado de aplicación de prácticas de parentalidad positiva que las demás familias, alcanzando un nivel adecuado en un 76%. Sobre todo, como hemos dicho anteriormente, además de seguir mejorando estas prácticas, con 10 puntos porcentuales más que a principio de curso, consiguen mejorar la calidad de estas prácticas, con un 22% de prácticas con un nivel excelente.

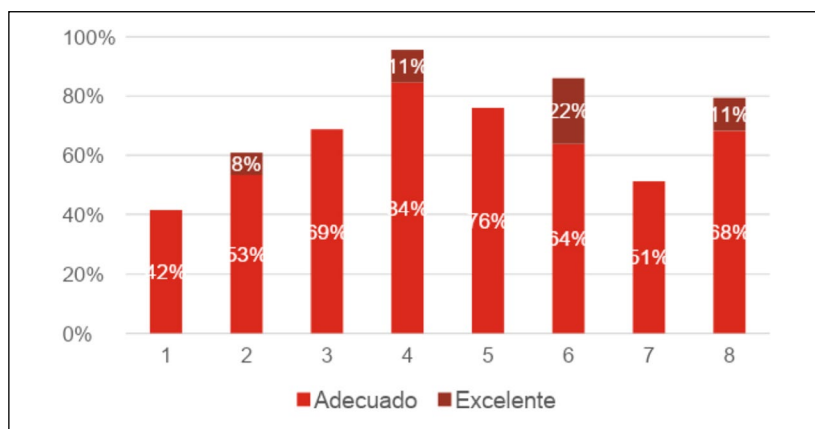


Figura 3. Promedio de los indicadores de prácticas de parentalidad positiva de las madres y padres de niños y niñas de 0 a 3 años durante el curso escolar 2020-2021, según años de participación en el programa

Estos resultados permiten identificar distintas etapas en el proceso de aprendizaje de la parentalidad positiva, siendo dos años de participación en el programa, el tiempo de mayor adquisición y aplicación de capacidades de parentalidad positiva, y tres años de participación, la etapa de consolidación e interiorización de estas capacidades.

5. Consolidación del vínculo comunitario

El trabajo comunitario busca generar cambios positivos en las prácticas hacia la infancia en los territorios en los que se ubican los centros, promoviendo el fortalecimiento comunitario con enfoque de infancia (Madrid Alarcón y Hernández García, 2019). Para ello, el programa promueve la participación de los niños y niñas y sus familias impulsando acciones de encuentro que les permitan crear vínculo con su barrio y ampliar sus redes sociales de apoyo.

Desde esta perspectiva se desarrollaron una serie de actividades de participación comunitaria en el CRIA de Puerto Rubio, generando altos niveles de satisfacción por parte de las familias (Save the Children España, 2022). Por un lado, se fomentó la participación de los niños y niñas y sus familias en actividades organizadas por agentes del barrio (el Carnaval de Vallecas, el Día Infantil y Juvenil de Vallecas, «Florece Vallecas», etc.), a la vez que se impulsaron propuestas propias de acciones comunitarias junto con otras entidades, como la coordinadora de organizaciones de infancia Medialab Prado. Incluso durante la pandemia por covid-19, el centro se adaptó a las circunstancias convirtiendo algunas actividades en un formato en línea y proponiendo nuevas acciones que no suponían ningún contacto físico. Las madres y padres, así como los niños y las niñas, han valorado de manera muy positiva participar en este tipo de actividades que les ha permitido vincularse con su barrio. No obstante, cabe mencionar la necesidad de mantener este trabajo en el tiempo, más allá del carácter puntual de las acciones. Algunas madres participantes han señalado no poder acudir a estas actividades fuera del programa. De ahí la importancia de seguir acompañándolas para llegar a un nivel de empoderamiento suficiente con el que puedan acudir a este tipo de actividades de manera autónoma.

Otro componente del desarrollo comunitario es el trabajo en red con las demás entidades que se ubican en el territorio. Para poder llevar a cabo procesos comunitarios transformadores, es necesario que se establezcan relaciones de colaboración entre los diferentes agentes del territorio con el fin de sumar las potencialidades en las respuestas a las necesidades sociales identificadas. Para ello, la participación en mesas comunitarias y grupos de trabajo es fundamental, ya que permite dar a conocer a los agentes comunitarios el trabajo realizado en el territorio. De este modo y más allá de una mera cuestión de visibilización, la participación en estos espacios favorece nuevas colaboraciones y sinergias entre entidades que actúan en una misma comunidad, lo cual se traduce por una mejor coordinación y mayor eficacia en la resolución o mitigación de problemáticas sociales del territorio. A través de su participación activa en mesas territoriales, Save the Children ha contribuido de forma significativa a la sensibilización de los derechos de la infancia en los territorios en los que trabaja gracias al trabajo conjunto con otras entidades.

El análisis cualitativo que se realizó a partir de cinco entrevistas individuales a agentes comunitarios externos, con el fin de evaluar el trabajo comunitario efectuado en el Puente de Vallecas, barrio en el que se encuentra el CRIA de Puerto Rubio, durante los tres primeros años (2018-2020), revela estos aspectos (Save the Children España, 2022). Todos los agentes entrevistados han valorado de forma muy positiva la presencia activa de Save the Children en el territorio, haciendo particular hincapié en los efectos positivos de su participación en las mesas de trabajo de la comunidad. Consideran muy importante que una organización como Save the Children participe en estos espacios, con la posibilidad de poder contribuir o diseñar proyectos adaptados a las problemáticas sociales del territorio. Sobre todo, casi todas las personas entrevistadas identificaron las mesas y los grupos colaborativos como el espacio donde llegaron a conocer el trabajo llevado a cabo por Save the Children, lo que permitió iniciar un trabajo conjunto gracias a la confianza que se estableció entre entidades. La mayoría de los agentes entrevistados situaron el trabajo con Save the Children en un nivel de cooperación, segundo nivel más alto en la construcción de una red, según la clasificación de Rovere (Rovere, 1999). Indicaban, así, compartir actividades y recursos de manera sistemática y estable para poder

hacer frente a problemáticas sociales comunes relacionadas con los altos niveles de vulnerabilidad de los niños y niñas que viven en el Puente de Vallecas, barrio en el que se encuentra el centro. Por otra parte, todas las personas entrevistadas resaltaron la importancia de la continuidad, agradeciendo la estabilidad del proyecto y la presencia de Save the Children en el territorio, con la necesidad de buscar nuevas actividades y nuevos canales para alcanzar a los niños y niñas, y sus familias, con necesidades todavía no cubiertas.

6. Conclusiones

La elevada pobreza infantil en España requiere intensificar la ejecución y evaluación de intervenciones tempranas para superar las barreras que, para su desarrollo, sufren los niños y niñas como consecuencia de su situación socioeconómica. El ámbito socioeducativo es propicio para ello. En Save the Children tenemos claro que, para alcanzar nuestra misión de que cada niño y niña vea satisfecho su derecho a la educación, necesitamos asegurar que recibe en los primeros años de vida, el apoyo y el estímulo necesario para desarrollarse y aprender, especialmente aquellos que se encuentran en una situación de vulnerabilidad. Apostar por la educación desde los primeros años de vida supone evitar las primeras barreras que lastran el desarrollo de los niños y niñas.

Con ese propósito, el programa 0-6 de Save the Children España es una intervención socioeducativa idónea, centrada en los niños y niñas que más lo necesitan por encontrarse, en edades muy tempranas, en una situación de desventaja educativa severa. Además, cuenta con un sistema de evaluación robusto, sustentado en una serie de indicadores ajustados a las características del programa y en diversos instrumentos de recogida de información cuantitativa y cualitativa, que mide los resultados del programa, generando evidencias y recomendaciones que permiten mejorar su impacto en términos de reducción de las desigualdades educativas de los niños y niñas participantes. Los factores clave tanto para la creación de este sistema como para su funcionamiento han sido el diseño de una Teoría del cambio clara, compartida y actualizada, la selección de instrumentos de reco-

gida de información que capten los ámbitos de evaluación consensuados, así como una coordinación idónea entre el equipo evaluador y la ejecución del programa.

Los resultados obtenidos de los primeros procesos de evaluación realizados a partir del sistema diseñado demarcan que el programa contribuye a una mejora en los tres ámbitos estudiados y que cuanto más tiempo de permanencia por parte de los niños y niñas, y sus familias, más profundos y duraderos son los cambios. Más allá, estos procesos, junto con los reajustes que han conllevado, han permitido sentar las bases para futuros sistemas de evaluación de otros programas.

7. Bibliografía bibliográficas

- Madrid Alarcón, N. y Hernández García, P. (2019, diciembre). *Marco conceptual - Acción comunitaria*. Save the Children España.
- McCoy, D. C., Fink, G. y Pierre-Louis, M. (eds.). (2018). *CREDI Caregiver-Reported Early Development Instruments. User Guide*. Harvard University. <https://projects.iq.harvard.edu/files/credi/files/credi-user-guide-29-jan-2018.pdf>
- Montes, R. y Polo, M. (2021). *Adaptaciones metodológicas en la intervención con niños y niñas de 3 a 6 años*. Save the Children España.
- Rovere, M. (1999). *Redes en Salud; Un Nuevo Paradigma para el abordaje de las organizaciones y la comunidad*. Secretaría de Salud Pública/AMR, Instituto Lazarte.
- Save the Children España (2022a). *Informe de Evaluación Lucha contra la pobreza infantil Proyecto 0-6*. CRIA Puerto Rubio, 2018-2021.
- Save the Children España (2022b). *Teoría del cambio del Programa 0-6*.
- Vandenbroeck, M., Lenaerts, K. y Beblavý, M. (2018). Benefits of early childhood education and care and the conditions for obtaining them. *EENEE Analytical Report*, 32. Oficina de Publicaciones de la Unión Europea

Entornos protectores y seguros en el ámbito del ocio educativo: el delegado de protección como agente activo de cambio

ISAAC RAVETLLAT BALLESTÉ
Universidad de Talca (Chile), iravetllat@utalca.cl

Resumen

El día 5 de junio fue publicada en el *Boletín Oficial del Estado* la Ley Orgánica 8/2021, de 4 de junio, de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia. Los artículos 48 y 49 de la mentada norma establecen el marco regulador básico de la protección de la infancia y la adolescencia frente a la violencia en el ámbito del ocio educativo. Ambos preceptos contienen las principales obligaciones atribuidas a las Administraciones públicas y a las entidades que realizan de manera habitual actividades de esta índole con niñas, niños y adolescentes, entre las que destaca la necesidad de designar un delegado de protección. Pues bien, la presente comunicación ahonda en las que se consideran deben ser las características esenciales que guíen las actuaciones del delegado o la delegada de protección, así como articular mecanismos que garanticen su efectiva y eficiente puesta en práctica. Se pretende, en definitiva, resaltar el rol del delegado o la delegada de protección como institución llamada no solo a identificar las conductas a evitar (erradicar), sino también aquellas a las que se debe propender para asegurar entornos protectores para niñas, niños y adolescentes en el ámbito del ocio educativo. Para la elaboración de esta comunicación, se ha realizado una investigación de carácter cualitativo con un enfoque hermenéutico de tipo documental.

Palabras clave: delegado de protección, entorno protector, violencia, ocio educativo, infancia

1. Introducción

Parece estar fuera de toda duda que los espacios o contextos en los que tienen lugar las actividades de ocio educativo están llamados a desempeñar un rol fundamental en la formación en valores y la culturalización de las niñas, niños y adolescentes (en adelante, NNA).

Ciertamente, el ámbito del ocio educativo es de especial relevancia para la construcción de un modelo de ciudadanía activa, con capacidad de movilización y activismo social, especialmente en cuanto que promueve e impulsa, entre otros, el asociacionismo infantil y juvenil y los espacios de debate y reivindicación social sobre cuestiones que afectan directamente a los NNA. Asimismo, los espacios de ocio educativo desempeñan un rol de mediación entre las necesidades y demandas de la infancia y la adolescencia y las Administraciones públicas, lo que los convierte en un escenario propicio para incidir y favorecer en el cambio de paradigma propugnado por la Ley Orgánica 8/2021, de 4 de junio, de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia (en adelante, LOPIVI) a la hora de hacer frente a las situaciones de violencia que afectan a NNA.

De esta suerte, la presente comunicación principia con un análisis de la significación de las nociones de violencia, buen trato y entorno protector contenidas en la LOPIVI, por ser, precisamente, sobre las que pivota el articulado de la norma objeto de nuestro estudio. No en vano, uno de los compromisos adquiridos por la LOPIVI es, precisamente, el de garantizar que estos espacios de socialización no formal de los que estamos tratando se conviertan, al igual que otros contextos (como serían, por ejemplo, el de la educación formal o el deportivo), en entornos bien tratantes y libres de violencia. Efectuadas estas reflexiones de corte más general, se prosigue, a continuación, con el análisis de la concreción legal adoptada por la figura del delegado o la delegada de protección. En este sentido, se examina de manera crítica el perfil profesional requerido para ocupar el cargo, así como las funciones que, *a priori*, debiera estar llamado a desempeñar.

2. Conceptos de *violencia, buen trato y entorno protector*

Esta comunicación toma como eje vertebrador la noción de violencia contenida en la propia LOPIVI, conceptualización esta que va más allá, incluso, que las previsiones estipuladas en el artículo 19 de la Convención sobre los Derechos del Niño. Así, se define *violencia* como:

[...] toda acción, omisión o trato negligente que priva a las personas menores de edad de sus derechos y bienestar, que amenaza o interfiere su ordenado desarrollo físico, psíquico o social, con independencia de su forma o medio de comisión, incluida la realizada a través de las tecnologías de la información y la comunicación, especialmente la violencia digital. (art. 1.2 LOPIVI)

Como puede comprobarse, este inciso segundo del artículo 1 de la LOPIVI apunta a la idea de que referirse a violencia contra la infancia y la adolescencia no solo supone tratar sus derechos en clave de conciencia, sino también evidenciar su reconocimiento social, tanto por las personas adultas como por los propios NNA (Bello *et al.*, 2019).

En otras palabras, la ley trata de romper con la manera más clásica de conceptualizar la violencia, muy vinculada con determinadas manifestaciones de este fenómeno (violencia sexual, acoso escolar, maltratos físicos, abusos de poder, por citar solo algunos) y dar un salto cualitativo que nos permita asociar esta noción con cualquier tipo de acción u omisión que prive a las personas menores de edad de sus derechos y bienestar. Tal circunstancia que, *a priori*, pareciera muy loable y acertada, topa desde nuestro punto de vista con la todavía hoy legitimación cultural de ciertas formas de violencia muy enraizadas en nuestro contexto social. Este sería el caso, por ejemplo, de la validación del castigo físico moderado (abofetear, golpear) como un recurso educativo o de corrección parental sobre los NNA (Guilbert, 2020; y García, 2017). Asimismo, cuando se ejerce la violencia no de forma directa contra los NNA o sus cuerpos, sino, más bien, con afecciones más sutiles al ejercicio de determinados derechos civiles (libertad de movimiento y acción, reunión,

esparcimiento, entre otros), no es tan evidente que sea considerada y, por ende, tratada como tal (Sánchez-Morago y Becerril, 2019). Algo similar acaece también cuando se consideran situaciones de violencia indirecta, al estilo de bromas, o cuando se hace referencia a la participación de ciertos sujetos como meros espectadores de la violencia perpetrada por terceros (Montserrat *et al.*, 2022).

Para superar esta manifiesta ambivalencia entre la nueva formulación que del concepto *violencia* nos ofrece la LOPIVI y su tradicional caracterización por parte de ciertos sectores de nuestro entorno comunitario, se nos antoja del todo imprescindible un trabajo de autoconciencia, sensibilización y formación de la población en general y de los NNA en particular acerca de todas las formas de violencia, tal y como estas son concebidas por la misma LOPIVI, incluidas, por supuesto, aquellas que son calificadas como de más sutiles (Salazar *et al.*, 2016).

Apuntado lo anterior, y tratando de superar la forma como el concepto de *violencia* se ha venido históricamente concibiendo en nuestro sistema normativo, la LOPIVI no se conforma tan solo con habilitar un marco legal llamado a eliminar toda manifestación de violencia, sino que, por el contrario, también pretende sentar las bases de un enfoque más centrado en el principio del buen trato hacia NNA, que garantice su desarrollo holístico atendiendo siempre a su interés superior y todo ello, por supuesto, asegurando su participación en su evaluación y delimitación y excluyendo cualquier atisbo de discriminación (Cabrera, 2022). De ahí que el objeto de la norma sea la garantía de los derechos de los NNA a su integridad frente a cualquier forma de violencia, asegurando el libre desarrollo de su personalidad, lo cual, sin duda, va más allá de la mera supresión de aquella (Martínez y Escorial, 2021; Pérez, 2021; y Rodríguez *et al.*, 2020). Expresado de otro modo, el *buen trato* se erige en algo más que ser un simple antónimo del término *maltrato*, pues representa una noción que invita a pensar y construir desde la proactividad (González, 2022).

En síntesis, la LOPIVI define por vez primera en la normativa española la noción de *buen trato*, identificándolo como:

[...] aquel que, respetando los derechos fundamentales de los niños, niñas y adolescentes, promueve activamente los principios de respe-

to mutuo, dignidad del ser humano, convivencia democrática, solución pacífica de conflictos, derecho a igual protección de la ley, igualdad de oportunidades y prohibición de discriminación de niños, niñas y adolescentes. (art. 1.3 LOPIVI)

Asimismo, la LOPIVI también invita a integrar en el discurso de la protección a la infancia y la adolescencia no únicamente las conductas a evitar (erradicar), sino también aquellas a las que se debe propender. En otras palabras, focalizar más la atención en cómo cuidar y de qué modo bien tratar a los NNA. Este modelo del buen trato parte de las necesidades de la infancia y la adolescencia, que no siempre son del todo conocidas, y se vincula, como no podría ser de otro modo, a todo el contexto vital del NNA. Un *entorno protector* es aquel en el cual NNA adquieren las mejores herramientas para la construcción de su devenir diario, disfrutando de oportunidades para desarrollar sus capacidades individuales en un contexto seguro y propicio (Salazar *et al.*, 2016). Así, frente al maltrato, y desde una lógica de derechos, el buen trato debe considerarse como una buena práctica en el proceso de socialización para fomentar una cultura de respeto a los derechos de los NNA. Este paradigma del buen trato interpela, de igual modo, a la forma cómo los adultos se relacionan con los NNA cotidianamente, tanto en las familias como en el resto de los espacios comunitarios (Noble-Carr *et al.*, 2020).

3. El delegado de protección como elemento esencial para el cambio de paradigma

Una vez detalladas las principales características que informan la conceptualización de las nociones de violencia, buen trato y entorno protector contenidas en la LOPIVI, nos abocamos, acto seguido, al análisis de la figura que, en principio, está llamada a desempeñar un rol protagónico en la puesta en práctica de las disposiciones de esta norma en las entidades de ocio educativo: el delegado o la delegada de protección.

3.1. Perfil del delegado de protección

La importancia del vínculo y el conocimiento que el de protección debe tener con su entorno aconsejan que, en su elección, se tome en consideración su pertenencia al equipo profesional (si existe) del centro de ocio educativo y que tenga cierta antigüedad en la institución. Asimismo, para la designación del delegado de protección se estima también como necesaria una aproximación multidisciplinar a la figura centrada en la experiencia en la intervención social con NNA.

Efectivamente, el ámbito del ocio educativo cuenta con unos factores de riesgo específicos que es esencial conocer para llevar a cabo una buena política institucional de prevención. Lo anterior, unido a la circunstancia de que cada centro en particular puede presentar unos riesgos y vulnerabilidades propias, hacen que la persona (o personas) designada para asumir estas funciones deba manejarse a la perfección en el contexto específico de su entidad.

Aparte de ese saber hacer y experiencia al que hacíamos referencia en el inciso anterior, se considera que la persona designada al efecto debe acreditar también una formación superior en titulaciones relacionadas con la intervención con NNA (trabajo social, educación social, derecho, psicología, pedagogía, enfermería, medicina, por citar solo algunas). De igual modo, debe demostrar una formación específica en cuestiones vinculadas con la violencia contra la infancia, además de poseer ciertos conocimientos teórico-prácticos acerca de la LOPIVI y la normativa autonómica aplicable en materia de protección a la infancia y la adolescencia.

Por supuesto, el delegado de protección debe cumplir, y acreditar, el requisito de no haber cometido delitos contra la libertad o indemnidad sexuales o de trata de seres humanos, obligatorio para cualquier persona que trabaje o pretenda trabajar o realizar cualquier tipo de actividad, profesional o voluntaria, que conlleve *contacto habitual* con niños, niñas y adolescentes.

En cuanto a las habilidades personales que se espera reúna el delegado o la delegada de protección cabe resaltar las citadas acto seguido: destrezas comunicativas y de trato con NNA; competencias de entrevista, acompañamiento, gestión pacífica de conflictos y de intervención con voluntarios, profesionales y fa-

milias; capacidad de coordinación y comunicación con otras entidades, ya sean públicas o privadas; cualidades formativas y comunicativas; y, por encima de todo, demostrar un ferviente compromiso en favor de los derechos de los NNA en el ámbito del ocio educativo.

Finalmente, también hay que tomar en consideración que el delegado o la delegada de protección no debe estar, o sentirse, solo o sola en el cumplimiento de sus quehaceres, sino que su verdadera misión es la de liderar los trabajos de desarrollo e implantación de las políticas de prevención y protección contra la violencia en la entidad y asegurar su monitorización y actualización periódica.

3.2. Funciones del delegado de protección

La LOPIVI no es particularmente explícita a este respecto. Efectivamente, la norma se limita a recoger la obligación de las entidades que realicen de «forma habitual» actividades deportivas o de ocio con NNA de designar la figura del delegado de protección y enumera, de forma bastante genérica, algunas de sus atribuciones. Ahora bien, guarda silencio con respecto al perfil profesional, dependencia jerárquica, criterios de nombramiento y funciones más específicas que pudieran otorgarse a la figura.

Una de las posibles explicaciones a tan exigua regulación legal podría encontrarse en las cuestiones competenciales existentes entre el Estado y las comunidades autónomas. No en vano, este fue uno de los puntos más controvertidos durante el procedimiento de elaboración de la LOPIVI (Sánchez, 2022).

Pues bien, ante los interrogantes legales que nos plantea la LOPIVI, y en ausencia de normas autonómicas que nos ofrezcan mayor claridad al respecto, las entidades de ocio educativo parecen gozar de un amplísimo margen de discrecionalidad para poder tomar sus propias decisiones acerca de las tareas encomendadas al delegado o la delegada de protección. Ahora bien, cierto es que el apartado c) del artículo 48.1 de la LOPIVI sí que establece algunos quehaceres mínimos que dicha figura está llamada a cumplir, que son, precisamente, los referenciados acto seguido.

En primer término, el delegado de protección debe encarnar una figura a la que los NNA puedan acudir para expresar sus inquietudes. Es decir, alguien cercano, que genere confianza, con

cierta experiencia en la cultura organizacional de la entidad de la que forma parte y absolutamente accesible a los NNA y sus familias. No en vano, el delegado está llamado a liderar el cambio de mentalidad exigido por la LOPIVI, en el sentido de propiciar la generación de espacios seguros o protectores (libres de violencia) en las entidades dedicadas al ocio educativo (Belmonte y Olaguibel, 2021). Todo ello sin olvidar que el verdadero logro y mantenimiento de entornos seguros y saludables es responsabilidad de todos, siendo necesaria e imprescindible la implicación real de los diferentes colectivos vinculados con la entidad (Díaz-Vicario y Gairín, 2014).

En síntesis, un entorno seguro para prevenir la violencia, que por definición debe ser inclusivo, multicultural y no sexista, no debe centrarse únicamente en el entorno físico, sino que también debe incluir a las personas que están relacionadas directa o indirectamente, y, por supuesto, a los propios NNA. De este modo, todos los agentes implicados de alguna u otra forma en las actividades de ocio educativo son fundamentales para construir un entorno o una experiencia segura para las personas menores de edad. Por ende, es absolutamente fundamental conocer y respetar los límites que establecen los propios NNA, y, para lograr este objetivo, se convierte en esencial escucharlos y dotarlos de los espacios necesarios para hacerlo posible (García, 2022). Es ahí donde la entidad, y al frente de ella el delegado de protección, debe promover la generación de espacios de confianza, el trato desde la empatía y la escucha activa a los NNA, para que estos se sientan lo suficientemente libres y seguros de compartir cualquier tipo de vivencias, incluidas las de violencia, se hayan producido estas tanto dentro como fuera del recinto o las dependencias de la entidad de ocio educativo.

En segundo lugar, el delegado ha de encargarse de la difusión y el cumplimiento de los protocolos adoptados por las Administraciones autonómicas. Es decir, asume la responsabilidad de coordinar todas las actividades, ya sean de carácter formativo, divulgativo o evaluativo que guarden relación directa con la puesta en funcionamiento, a la par que generar el conocimiento, del o de los protocolos que deben conducir a la entidad a generar un entorno seguro para los NNA. Ello exige que la persona o personas que asuman dicho rol ostenten cierta capacidad para producir y desarrollar materiales, iniciativas y dinámicas que acerquen a pro-

fesionales, colaboradores, directivos y muy especialmente a NNA vinculados con esa entidad, al nuevo enfoque que, de la violencia, más desde lo promocional y preventivo, trata de instalar la LOPIVI en el ámbito del ocio educativo. Asimismo, corresponde al delegado de protección la tarea de liderar la adaptación de los lineamientos generales contenidos en los protocolos generados por las Administraciones autonómicas a la realidad, particularidades e idiosincrasia de la entidad en la que desarrolle sus funciones.

En tercera instancia, el delegado de protección es el encargado de iniciar las comunicaciones pertinentes en los casos en los que se haya detectado una situación de violencia sobre la infancia o la adolescencia. Así, sin perjuicio de que las Administraciones Públicas deban desarrollar mecanismos específicos de comunicación de sospecha de una situación de violencia (artículo 16.4 de la LOPIVI), también existe un deber de comunicación general y un deber cualificado, que en este último caso parece evidente que recae sobre el delegado o la delegada de protección, como persona que tiene encomendada la asistencia de protección a NNA por razón de su cargo, profesión o actividad. Este deber de comunicación cualificado al que hacemos referencia significa trasladar información sobre el supuesto caso de riesgo o maltrato infantil o adolescente a las instituciones adecuadas, sin perjuicio de prestar al NNA la atención inmediata que amerite. Ahora bien, esa función no debe confundirse con la obligación o la responsabilidad de recabar información o investigar para esclarecer los hechos (Belmonte y Olaguibel, 2021). Así, es necesario que la persona o personas a quienes se asigne este rol entiendan perfectamente el funcionamiento del o de los protocolos de intervención y derivación frente a situaciones de violencia, conozcan a las autoridades ante las cuales deben dirigirse, así como los canales de denuncia existentes para ello.

Ciertamente, si un adulto o un NNA perteneciente a la entidad detecta una situación de violencia sobre un NNA se debe poner en contacto con el delegado de protección y trasladarle la información de la que dispone lo antes posible, para que este decida, acto seguido, los pasos a dar. Corresponde, pues, al delegado de protección tomar la decisión de iniciar el protocolo de actuación frente a situaciones de violencia o extender la fase de detección.

El delegado de protección debe coordinar la intervención con los familiares del NNA (si la violencia no procede el ámbito in-

trafamiliar) y con los responsables de otros entornos de relación (escuela, salud, servicios sociales, otras entidades de ocio educativo). Este trabajo en red adquiere particular relevancia para aquellos casos en los que la situación de violencia haya sido detectada fuera de la institución.

En cuarto y último lugar, el delegado de protección debe intervenir y mediar en los conflictos aportando soluciones pacíficas y educativas. De esta misma suerte, debe velar por que de manera paulatina se vayan asentando las bases para que los propios NNA aprendan a gestionar de forma pacífica las controversias y a dialogar.

4. Conclusiones

La aprobación de la LOPIVI supone un antes y un después en el abordaje de la lucha contra la violencia hacia los NNA. Representa un cambio de paradigma con una visión integral en el tratamiento de la violencia, poniendo el acento en la prevención, con medidas de detección precoz, en la sensibilización y en la educación, con el fin de crear entornos seguros en los que impere la cultura del buen trato. Y es en este contexto en el que hay que ubicar la figura del delegado de protección en el ámbito del ocio educativo, institución esta llamada a convertirse en un verdadero referente en la lucha contra la lacra de la violencia hacia la infancia y la adolescencia.

Ahora bien, siendo conscientes de la importancia de la puesta en práctica del delegado de protección, se constata y debe ser objeto de crítica la falta de desarrollo de dicha figura por parte de las normativas autonómicas. Tal circunstancia ha provocado que ciertas entidades de ocio educativo, aquellas que cuentan con más medios personales y económicos, hayan iniciado un proceso interno, llamémosle *de autogestión* o *reflexión*, para sentar las bases mínimas sobre las que desarrollar y dotar de contenido a esta figura exigida por la LOPIVI.

Efectivamente, la diversidad de entidades y de realidades que caracterizan el ámbito del ocio educativo en España suponen la necesidad de generar unas pautas u orientaciones mínimas que ayuden o acompañen a todo este universo de centros que trabajan desde lo no formal en el desarrollo integral de NNA para que

designen con conocimiento de causa (perfil adecuado, formación necesaria, claridad de funciones) a la persona o personas que ejerzan el rol de delegado de protección, con todas las implicaciones y responsabilidades que ello conlleva.

5. Referencias bibliográficas

- Bello, A., Martínez Muñoz, M. y Rodríguez Pascual, I. (2019). *Érase una voz... Si no nos creen, no nos ven*. Educo.
- Belmonte Castell, O. y Olaguibel Echeverría-Torres, A. (2021). *Protección de la infancia desde el entorno escolar. El coordinador/a de bienestar y protección. Recomendaciones para la aplicación de la LOPIVI en los centros educativos*. Unicef España.
- Cabrera Martín, M. (2022). Per fi una llei pel bon tracte de la infància. *Revista Estris*, 245, 6-7.
- Díaz-Vicario, A. y Gairín Sallán, J. (2014). Entornos escolares seguros y saludables. Algunas prácticas en centros educativos de Catalunya. *Revista Iberoamericana de Educación*, 66, 189-206.
- García Heredia, S. (2022). Cap a una cultura del bon tracte. Com construïm entorns segurs? *Revista Estris*, 245, 3.
- García Sánchez, M. D. (2017). Derecho de corrección paterno: Estudio de su alcance, evolución, pertinencia y límites jurisprudenciales. *Anuario de Justicia de menores*, 17, 291-336.
- González Alfonso, E. (2022). Qué entenem per bon tracte. *Revista Estris*, 245, 2.
- Guilabert Vidal, M. R. (2020). El derecho de corrección: estado actual de la cuestión desde la perspectiva del Derecho civil, penal y de la psicología del aprendizaje. *Actualidad Jurídica Iberoamericana*, 13, 284-333.
- Martínez García, C. y Escorial Senante, A. (2021). *Guía sobre la Ley Orgánica de Protección Integral a la Infancia y la Adolescencia frente a la violencia*. Plataforma de Organizaciones de Infancia de España.
- Montserrat Boada, C., García Molsosa, M., Planas Lladó, A. y Soler Maso, P. (2022). Children's understanding of gender-based violence at home: The role school can play in child disclosure. *Children and Youth Services Reviews*, 136, 1-9.
- Noble-Carr, D., Moore, T. y MacArthur, M. (2020). Children's experiences and needs in relation to domestic and family violence; findings from a meta-synthesis. *Child & Family Social Work*, 25(1), 182-219.

- Pérez Vallejo, A. M. (2021). *Prevención y protección integral frente a la violencia infantil. Un enfoque desde los derechos de niños, niñas y adolescentes*. Tirant Lo Blanch.
- Rodríguez Pascual, I. y Blanco Miguel, P. (2020). La violencia, ¿es una realidad persistente de la adolescencia del siglo XXI? *Universitas Revista de Ciencias Sociales y Humana de la Universidad Politécnica Salesiana*, 32, 121-138.
- Salazar, C. M., Arellano Ceballos, A. y Peña Vargas, C. (2016). Programas de ocio activo e infraestructura de esparcimiento (como elementos protectores) en los estudios sobre violencia escolar. *Revista Mad*, 34, 179-195.
- Sánchez Barroso, B. (2022). La protección a la infancia y la adolescencia desde un punto de vista competencial: evolución y límites tras la Ley Orgánica 8/2021, de 4 de junio. *Revista de Derecho Político*, 114, 149-176.
- Sánchez-Morago Hernanz, S. y Becerril Ruíz, D. (2019). Las menores víctimas de violencia familiar no física: tres visiones complementarias. *Cuadernos de Trabajo Social*, 32(2), 419-430.

Contextos y capacidades para el acto socioeducativo con infancias y adolescencias

SANTIAGO RUIZ GALACHO

Universidad de Málaga, ruizgalacho@uma.es

VÍCTOR M. MARTÍN SOLBES

Universidad de Málaga, victorsolbes@uma.es

Resumen

El presente texto es una aportación teórica que parte de la idea de que la Educación Social, como saber pedagógico en acción, pretende incidir en la vida de las personas y comunidades, desde una perspectiva y con una finalidad educativa, para la consecución del bienestar y el reconocimiento de su dignidad como personas. El trabajo socioeducativo con infancia, adolescencia y juventud, más allá de pretender incidir educativamente en estos colectivos, debe generar en el contexto donde se produce el acto socioeducativo diversas capacidades que inviten a los actores sociales participantes del entorno a contribuir al acto educativo y social. De este modo, proponemos cuatro capacidades de las que los elementos del tejido social intervinientes en el acto socioeducativo deben participar: una *capacidad racional*, vinculada con la reflexión y el saber pedagógico generando y estableciendo análisis basados en procesos racionales; una *capacidad relacional*, que se desarrolla a partir de la interdependencia de las personas y grupos sociales para su desarrollo social, generando y estableciendo relaciones con personas y comunidades; una *capacidad política*, entendida como la capacidad que tienen las personas para superar las desigualdades, generando y estableciendo dinámicas de incidencia y organización social a partir del bienestar; y una *capacidad ética*, que atraviese las formas de relación y convivencia, a partir de un saber ético, generando y estableciendo reflexión en torno a valores universales para el bienestar común y la dignificación de las personas. Este modelo de capacidades pretende servir como una guía de coordenadas para el establecimiento de buenas prácticas con este colectivo.

Palabras clave: educación social, capacidades, adolescencia, infancia, contexto

1. Introducción

La Educación Social se desarrolla en torno a las necesidades y tensiones de las personas por comprenderse a sí mismos, a veces fusionando lo real y lo deseable, desde la capacidad interpretativa de la realidad. Es necesario comprender que nos encontramos limitados por las fronteras de lo posible y en esta realidad es en la que podemos leer lo real, el mundo físico, el mundo social, las estructuras biológicas, para lo cual el conocimiento, la capacidad cognoscitiva, se presenta como elemento fundamental de análisis. En este tema central se desarrolla la Educación Social, trabajando con personas que participan de la realidad social para que, haciendo uso de sus propios recursos, contribuyan a la construcción de la justicia social, el bienestar y el desarrollo de las comunidades que habitan, poniendo en juego su ser personal con su ser en relación, lo que conforma el elemento común de las trayectorias que se elaboran en la génesis de la Pedagogía Social vinculada en proximidad a la Educación Social. De este modo, Hämäläinen nos recuerda:

Desde que surgió la pedagogía social como concepto, ha tendido a debatir y conceptualizar la educación principalmente en referencia a la vida social, el bienestar y la cultura. Se ha conectado con diferentes interpretaciones de las condiciones previas para una buena sociedad, desarrollo social y bienestar social, y se ha reflejado de manera diferente en diferentes órdenes sociales, sistemas políticos y estructuras culturales. (Hämäläinen, 2013, p. 1025)

Así pues, la Educación Social se encuentra mediada por elementos exógenos que emanan y componen la estructura social y condicionan el desarrollo y condicionan la acción socioeducativa, lo que produce la necesidad de una acción socioeducativa que sea consciente de estos elementos que la condicionan en sus métodos y objetivos. Siendo cierto que la Educación Social se construye para el desarrollo efectivo del derecho de ciudadanía, orientando la sistematización de las prácticas socioeducativas, es preciso reconocer que las bases de su desarrollo conectan con el desarrollo de ciertas capacidades de los que la estructura social, la comunidad y las personas se nutren, para desarrollar formas de estar en el mundo de manera digna y dar sentido de existencia como garantía de derechos.

2. La acción socioeducativa con infancias y adolescencias a través de la relación educativa

La Educación Social, como saber pedagógico en acción, se materializa en la relación educativa entre educador y educando, para la consecución del bienestar y el reconocimiento de la dignidad de ambas partes, a través de la incidencia que la acción socioeducativa produce en el educando y, también, en el educador a través de las finalidades educativas. Así, la relación educativa constituye la forma sustantiva de la acción socioeducativa (Tourinán, 2014); esta relación, entre educando y educador, constituye la condición de posibilidad para la existencia de procesos educativos-sociales. Sin embargo, esta condición de posibilidad está cargada de tensiones, desacuerdos, miradas y análisis que producen controversia, debido a los diferentes posicionamientos de los profesionales de la Educación Social que se encuentran al albur de un proceloso sistema complejo en el cual, en demasiadas ocasiones, se encuentran desenfocados y faltos de saber pedagógico significativo. Como afirma Tourinán (2019), la relación educativa consiste en el ejercicio de la educación, que implica asumir la complejidad de la educación que se sistematiza en un triple eje:

- La relación educativa es un concepto con significado propio y es distinta por finalidad y significado.
- Cuidar, convivir y comunicar son condiciones necesarias, pero no suficientes de la relación educativa.
- La relación educativa exige concordancia entre valores y sentimientos en cada puesta en escena y es una forma de actuación comprometida y no neutral, ajustada a los rasgos de carácter que determinan el significado de la educación.

En este sentido, solo podemos hablar de relación educativa, si esta relación cumple los criterios de uso común del término *educación*, que Esteve (2010) identifica como criterios de contenido, forma, uso y equilibrio. De este modo, el criterio de contenido alude a la necesidad de no calificar como educativos los procesos en los que aprendemos algo que va contra valores irreprochables, lo que implica un juicio de valor sobre el contenido que

se utiliza. Asimismo, la relación educativa obedece a un criterio ético de forma, exigiendo el reconocimiento de la dignidad y la libertad del educando. Del mismo modo, la relación educativa obedece a un criterio de uso formativo, lo que exige en el educando la existencia de un esquema conceptual sobre lo que se comunica. Para finalizar, la relación educativa obedece a un criterio de desarrollo equilibrado del educando. Nos encontramos con la necesidad de que estos principios de la relación educativa y estos criterios de la educación se identifiquen e impregnen el ámbito del acto socioeducativo con infancias y adolescencias, ya que, en demasiadas ocasiones, se transforma el acto educativo y social en una suerte de posicionamientos personalizados en los que todo vale y que se alejan de la mirada educativa.

3. La acción socioeducativa contextualizada en capacidades para la consecución de buenas prácticas

El rol determina las funciones que el profesional de la Educación Social tiene, simplemente por ser educadora o educador social. El rol profesional en el ámbito socioeducativo es asimétrico entre educador y educando, ya que el desempeño de este rol implica niveles de responsabilidad y de formas de estar en la relación educativa que son diferentes entre los miembros de la relación. El rol profesional viene determinado por el puesto de trabajo que ocupamos y el encargo institucional, es previo a la relación entre educador y educando y no es algo que podamos elegir. El ejercicio profesional exige que desempeñemos el rol de manera responsable buscando el equilibrio entre dos funciones fundamentales de la Educación Social, la función de apoyo y la función de estructura (Ruiz-Galacho y Martín-Solbes, 2021a).

La función de apoyo tiene que ver con las capacidades que el profesional pone en juego para responder a las necesidades de las personas con las que trabaja. Actitudes relacionadas con esta función son, la disponibilidad, el acogimiento, la escucha, la sensibilidad hacia las situaciones y procesos que las personas atraviesan, sus momentos vitales y sus prioridades. La función de estructura tiene que ver con el establecimiento de límites edu-

cativos que proporcionen un contexto en el que sea posible la acción socioeducativa y el desarrollo de entornos relacionales seguros. La atención y el equilibrio entre ambas funciones implican el establecimiento de una relación educativa basada en procesos de vinculación segura, lo que se constituye como condición de posibilidad de la relación educativa, que viene definida por ser una relación con finalidad educativa.

La Educación Social, como saber pedagógico en acción, trata de conectar al educando con el medio social en el que habita y se desarrolla, para lo cual establece recursos que permitan que el educando participe de la realidad comunitaria de manera autónoma y libre (Ruiz-Galacho y Martín-Solbes, 2022a); para el establecimiento de este proceso, es necesaria una vinculación entre educador y educando que permita a este desarrollar su propia autonomía. En este proceso, la relación educativa se constituye como fundamental, ya que es la que permite el establecimiento de procesos de vinculación y, llegado el momento, de desvinculación, entre educador y educando. De este modo, consideramos que, para que se dé la construcción de una relación educativa, es preciso que cada parte de la relación, educador y educando, desarrolle su rol. El educando participando, pensando, aportando, convirtiéndose en un ser autónomo, libre y crítico en continuo aprendizaje. El educador, ejerciendo su responsabilidad, motivando, buscando la participación del educando, aportando su experiencia y saber. Todo ello, en igual dignidad y reconocimiento de derechos por parte de ambos elementos de la relación educativa.

En cualquier caso, debemos tener presente que la relación educativa que se construye es un elemento más del constructo en el que las personas y grupos se desarrollan y conviven. Creemos necesario poner en valor otros elementos que intervienen en los procesos socioeducativos y que influyen y pueden ser, o no, elementos consustanciales de la acción educativa y social, como son (Ruiz-Galacho y Martín-Solbes, 2021b):

- *Las políticas sociales y sus gestores.* La inversión pública orientada a la guía de derechos sociales y a la cobertura de necesidades es un elemento clave para que la Educación Social sea. Esta gestión de políticas sociales puede facilitar, o no, el desarrollo de capacidades de la acción socioeducativa.

- *Las instituciones sociales y sus gestores.* Cuanto más próximos están los valores defendidos por las instituciones, públicas o privadas respecto a los valores defendidos por la Educación Social, más próximas estarán en la generación de capacidades de la Educación Social y más fácil es la consecución de las finalidades de la acción educativa y social.
- *Equipos de trabajo.* Los profesionales que conforman los equipos interdisciplinarios tienen cierto grado de autonomía y, en la medida en que generen capacidades de la Educación Social, participan en la conformación del contexto socioeducativo.
- *Profesional de la Educación Social.* Debe estar nutrido de saberes y fundamentos teóricos que sustenten su actuación y desde donde la realiza. Si estos fundamentos se orientan a la generación de capacidades de la Educación Social, el profesional participa en el contexto de la acción educativa y social.
- *Ciudadanía.* La Educación Social se materializa en el establecimiento de una relación educativa con una persona o comunidad a la que se dirige. Esta persona o comunidad pueden tener voluntad de generar capacidades de la Educación Social, tomando un rol activo en este proceso y participando en el contexto.

Estos componentes consustanciales, en función del grado en el que produzcan capacidades para la generación de la Educación Social, contribuirán, más o menos, a que esta se desarrolle, implicando una responsabilidad colectiva en la socialización del bienestar a través de la Educación Social (Caride *et al.*, 2017). Por consiguiente, la producción de capacidades para que la Educación Social se materialice constituye una cuestión ineludible. Consideramos que esta generación de capacidades tiene que ver con una acción socioeducativa que sea capaz de generar y establecer análisis basados en procesos racionales (capacidad racional), relaciones con personas y comunidades (capacidad relacional), dinámicas de incidencia y organización social para el bienestar (capacidad política) y valores prosociales y límites éticos (capacidad ética). Siguiendo a Ruiz-Galacho y Martín-Solbes (2021), ofrecemos una breve aproximación a cada una de estas capacidades:

- *Capacidad racional.* Leer la realidad haciendo uso de los recursos neurológicos y sociocomunitarios. Desde esta capacidad

la construcción profesional se establece a través de la capacidad racional, lo que impide la invisibilización de las lógicas de la exclusión, la explotación, el control social y las prácticas de las violencias, que se desarrollan en las estructuras sociales. Estas estructuras y, por tanto, sus consecuencias pueden reproducirse desde el ejercicio de una práctica profesional no reflexiva y no racional que, ya sea por ignorancia o por connivencia, produce un ejercicio reproductor de violencias y de estructuras opresoras e injustas, debido a la ausencia de flexibilidad. En este sentido, Pinker (2021, p. 240) argumenta:

La racionalidad requiere que distingamos lo que es verdadero de lo que queremos que sea verdadero: que no enterremos la cabeza en la arena, ni construyamos castillos en el aire, ni decidamos que las uvas que están fuera de nuestro alcance están verdes.

Del mismo modo, Bunge (2012, p. 305) afirma:

Ni los sociólogos, quienes estudian las relaciones y las estructuras sociales, ni los políticos, quienes intentan controlarlas, pueden tomarse en serio la afirmación de que los vínculos sociales, así como las organizaciones sociales que estos constituyen, son ficciones. Sociólogos y políticos los consideran tan reales como los vínculos físicos y los enlaces químicos. Por eso, cuando pretenden cambiarlos recurren a la acción social, no a los encantamientos.

- *Capacidad relacional.* Abordar la conflictividad de los vínculos comunitarios para preservar lo común. La práctica socioeducativa se establece a través de vínculos sociales, lo cual favorece la creación de relaciones que proporcionan seguridad desde la relación educativa que plantean como condición de posibilidad para ser las relaciones de afectividad o de emotividad, presentes en los imaginarios sociales que emanan de la producción cultural. No obstante, en ocasiones esta afectividad necesaria para la construcción de la relación educativa se materializa en propuestas relacionadas con el constructo sociocultural denominado «amor» y que parece ocupar un lugar central en las relaciones personales a través de diversas producciones culturales. No existe una propuesta de definición del término que no contenga en sí misma implicacio-

nes de carácter axiológico, existiendo un gran número de valores y creencias asociados a este sentimiento, aunque no exista una definición clara del mismo. En cualquier caso, el imaginario colectivo de las relaciones sociales sustentado por el «amor» desarrollado en el seno de sociedades heteropatriarcales y de tendencia neoliberal se vincula con lo que algunas autoras han definido como «amor romántico» (Herrera, 2020; Illouz, 2009; Vasallo, 2018), caracterizado por:

[...] la idea de una entrega total y absoluta con tintes de abnegación, la idealización de las personas implicadas en la construcción del vínculo, la polarización en la interpretación de las sensaciones experimentadas de forma positiva o negativa con una fuerte carga de emotividad desregulada, el perdón y la justificación de cualquier actuación dentro de vínculo, usando como justificación última el amor o la expectativa como una proyección de la que se responsabiliza a la otra parte de la relación social que construimos. (Ruiz-Galacho y Martín-Solbes, 2022b, p. 591)

Asimismo, la relación nacida a través de esta propuesta axiológica convierte, lo que debería ser un apoyo social informal y temporal, basado en relaciones socioeducativas que procuran el bienestar, el desarrollo y la independencia de las personas con las que trabajamos, en un apoyo formal, que se materializa en una forma de relación que precariza, por propia definición, los procesos educativos, creando dependencia. De este modo, la Educación Social es una acción desplegada en relación, en la que nos hacemos a nosotros mismos a partir de las vinculaciones con el otro, ya que toda acción educativa debe vertebrarse desde la búsqueda de un encuentro conversacional que trata de reconocer al otro en su singularidad cultural (Vila *et al.*, 2014).

- *Capacidad política*. Cooperación ciudadana, socialización y desmercantilización de los derechos fundamentales. Siguiendo a Gesualdi (2007), entendemos la *política* como la cooperación de los diversos grupos humanos, en un determinado contexto, enfocada a la superación de las dificultades y la generación de bienestar. Desde el ámbito socioeducativo, podemos entender la política como la capacidad de aglutinar procesos de participación y cooperación comunitaria, a través de

procesos educativos, que generen el *empowerment* ciudadano que permita favorecer el desarrollo de competencias para la activación política de las personas y comunidades, ya que no podemos visualizarla desde la posibilidad de generar garantías en la materialización de derechos, ya que existen elementos intervinientes en el contexto en los que se desarrolla la vida de las personas, que escapan al desarrollo de la Educación Social, aunque esta, como saber pedagógico en acción, debe incidir en las prácticas que contribuyan a que la ciudadanía produzca influencias en las estructuras sociales; de este modo, en la medida en que la Educación Social toma conciencia de esta circunstancia (Freire, 1997), se hace consciente de su propia naturaleza política, lo que debe impulsar procesos de interacción mediada entre la estructura social y las comunidades de personas que en ellas viven o sobreviven.

- *Capacidad ética.* Comprender el desarrollo moral desde la reflexión individual y la memoria colectiva. Esta capacidad ética de la acción educativa y social permite establecer un marco de análisis y definición de sistemas de valores, como productos de acuerdos sociales en torno a valores compartidos. Los acuerdos morales y de convivencia en los contextos pueden estar mediados, o no, por procesos de reflexividad ética. Así, Ballestero (2006, p. 17) nos indica:

La ética como ciencia hace referencia a la conducta humana, tanto en los medios como en los fines. Ya en *La República*, Platón distinguía entre ciencia (*episteme*) y opinión (*doxa*), tomando la ciencia como el conocimiento de la realidad y la opinión como un híbrido de conocimiento e ignorancia. De ahí que los valores éticos deban cimentarse en conocimientos racionales, no en mitos, creencias o conjeturas. La ética, en cuanto ciencia, aspira a justificar sus afirmaciones mediante criterios racionales, objetivos, intentando demostrar por qué algo es bueno, justo, moral o todo lo contrario desde un punto de vista universal. [...] Esta racionalización del comportamiento humano que ofrece la ética cristaliza una serie de principios racionales que sirven para guiar la conducta de las personas en distintas situaciones. En este sentido, la ética es una filosofía aplicada a la conducta, cuyo fin es ayudar a conseguir el máximo bien posible o al menos reflexionar sobre qué es lo bueno y lo malo, el ser y el deber ser.

La Educación Social debe aspirar a permear las formas de relación y las prácticas de convivencia en la comunidad, a través de una propuesta ética, impregnando de saber ético a las personas y comunidades en las que se desarrolla (Ruiz-Galacho y Martín-Solbes, 2022c). Por lo tanto, la práctica socioeducativa, en clave de bienestar y reconocimiento de derechos, debe proporcionar enfoques éticos y herramientas que generen el análisis ético que permitan a las personas comprender el lugar que ocupan en el mundo, su lugar histórico y social y las posibilidades de promoción y reconocimiento de sus derechos, así como de sus responsabilidades para con el otro y la comunidad. La existencia de un Código Deontológico de la Educación Social (ASEDES, 2007), aunque con un planteamiento primigenio y revisable, vincula a sus profesionales en la defensa de los valores allí expresados, no pudiéndose comprender una Educación Social que se aleja de estos acuerdos éticos alcanzados, para querer materializarse en una suerte de creencias y dogmatismos más o menos extendidos (Martín-Solbes y Ruiz-Galacho, 2020).

4. Conclusiones

La lectura de la realidad social para algunas personas y colectividades se construye desde la vulnerabilidad social, la precariedad y la vulneración de derechos, y se balancea entre lo que la realidad es y lo que deseamos que sea. Este matiz entre lo que es y lo que deseamos que sea puede ayudarnos a comprender la necesidad de que la acción reflexiva y la capacidad racional, a través del saber pedagógico, se muestren como indispensables en el quehacer socioeducativo, para posibilitar incidencia en la realidad comunitaria que habitamos.

Como ya indicó Lyotard (1984), las denominadas *sociedades avanzadas* sufren el empuje de la posmodernidad que, entre otras cuestiones, mercantiliza derechos o distorsiona y mitifica valores, lo que las empuja a visualizarse como sociedades líquidas en las que la instrumentalización del saber ha llegado al extremo para imponer dudas sobre el acontecimiento científico; indudablemente, somos conscientes de esa liquidez social y del saber, así como de la permeabilización consecuente. Pero esto no pue-

de llevarnos a alejarnos del saber reflexivo y de la capacidad racional. De este modo, entendemos la capacidad racional de la acción socioeducativa como aquellas formas de actuación sobre la realidad con fines sociopedagógicos que incorporan procesos analíticos y lógicos en su paso a la acción, huyendo de procesos dogmáticos y vinculados a entelequias mágico-religiosas.

Llevadas estas ideas al ámbito de la acción socioeducativa, vemos que la Educación Social se define como un derecho de ciudadanía que se materializa en una profesión de carácter pedagógico (ASEDES, 2007), esto es, se trata de un saber pedagógico en acción. Esta sola definición sustenta la necesidad de vincularnos a la Educación Social desde la capacidad racional, desde el saber científico. Sin embargo, existen tradiciones heredadas que vinculan la acción educativa y social con enfoques próximos a la abnegación y a la entrega total a los otros, fusionando el rol del educador con el rol del educando. Esta mirada no distingue entre lo que la realidad es y lo que deseamos que sea; se apoya en dogmatismos irreflexivos y, en muchos casos, actúa asistencialmente sobre las personas y comunidades con las que interactúa.

Así pues, es fundamental que los procesos racionales traten de construir un saber pedagógico, eso sí, revisable, como fundamento y sustento de la acción socioeducativa, alejada de dogmatismos y creencias. Este saber pedagógico en acción se materializa en cualquier ámbito de acción socioeducativa, también en el de las infancias y adolescencias, para dotar al proceso socioeducativo de sentido y reflexividad para el desarrollo de las personas y comunidades en las que se desarrolla.

5. Referencias bibliográficas

- ASEDES (2007). *Documentos profesionalizadores*. CGCEES.
- Ballesteros, A. (2006). *Dilemas éticos en Trabajo Social*. Eunante.
- Bunge, M. (2012). *Ontología II. Un mundo de sistemas*. Gedisa.
- Caride, J. A., Gradañlle, R. y Varela, L. (2017). Los derechos humanos como pedagogía social. En: J. A. Caride, E. S. Vila y V. M. Martín-Solbes (coords.). *Del derecho a la educación a la educación como derecho. Reflexiones y propuestas*. (pp. 73-94). GEU.
- Esteve, J. M. (2010). *Educación. Un compromiso con la memoria*. Octaedro.
- Freire, P. (1997). *A la sombra de este árbol*. El Roure.

- Gesualdi, F. (2007). La escuela ante los desafíos globales. *Educar(nos)*, 38, 7-11.
- Hamalainen, J. (2013). Defining Social Pedagogy: Historical, Theoretical and Practical Considerations. *British Journal of Social Work*, 45, 1022-1038. DOI: 10.1093/bjsw/bct174
- Herrera, C. (2020). *La construcción sociocultural del amor romántico*. Fundamentos.
- Illouz, E. (2009). *El consumo de la utopía romántica: El amor y las contradicciones culturales del capitalismo*. Katz.
- Liotard, J. F. (1984). *La condición posmoderna*. Cátedra.
- Pinker, S. (2021). *Racionalidad. Qué es, por qué escasea y cómo promoverla*. Paidós.
- Martín-Solbes, V. M. y Ruiz-Galacho, S. (2020). La deontología profesional. La necesidad de la reflexión ética en educación social. En: F. J. Hinojo, J. M. Trujillo, J. M. Sola y S. Alonso (coords.). *Innovación Docente e Investigación Educativa en la Sociedad del Conocimiento* (pp. 575-583). Dykinson.
- Ruiz-Galacho, S. y Martín-Solbes, V. M. (2021a). Estudio exploratorio sobre las tendencias de la práctica profesional frente a la violencia en entornos de acción socioeducativa. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 37, 129-142. https://doi.org/10.7179/PSRI_2021.37.09.
- Ruiz-Galacho, S. y Martín-Solbes, V. M. (2021b). La acción socioeducativa y sus capacidades para el desarrollo de una práctica profesional ético-reflexiva: fundamentos ontopraxeológicos. En: L. Ortiz, J., A. Torres; J. J. Carrión; S. Fernández; M. Á. Peña y E. Pérez (coords.). *Organización educativa para todas las personas*. Wolters Kluwer.
- Ruiz-Galacho, S. y Martín-Solbes, V. M. (2022a). Social Education in complex systems: contributions to theory and fundamentals for practice. En: J. Gijón y K. M. Harrison (coords.). *Knowledge and Action: Designing the Future through the social professions* (pp. 28-41). Deep Education Press
- Ruiz-Galacho, S. y Martín-Solbes, V. M. (2022b). Sistematización del enfoque de capacidades de la acción socioeducativa como marco de análisis del desarrollo profesional. En: J. M. De Oña y L. M. Gómez del Águila (coords.). *Más allá de lo obligatorio. Alternativas educativas en el grado de Educación Social*. Dykinson.
- Ruiz-Galacho, S. y Martín-Solbes, V. M. (2022c). La acción socioeducativa y comunitaria como generadora de marcos de convivencia desde la cultura de paz. *Revista Paz y Conflictos*, 14(2), 12-29.

- Touriñán, J. (2014). *Dónde está la educación: actividad común interna y elementos estructurales de la intervención*. Netbiblo.
- Touriñán, J. (2019). La relación educativa es un concepto con significado propio que requiere concordancia entre valores y sentimientos en cada interacción. *Sophia, colección de Filosofía de la Educación*, 26(1), 223-279.
- Vasallo, B. (2018). *Pensamiento monógamo, terror poliamoroso*. La Oveja Roja.
- Vila, E. S., Martín-Solbes, V. M. y Sierra, J. E. (2014). De la ética del discurso a la ética intercultural: reflexiones pedagógicas. En: E. S. Vila, V. M. Martín-Solbes, M. T. Castilla y J. E. Sierra (coords.). *Ética, educación y convivencia. Fundamentos teórico prácticos*. Aljibe.

Importancia de la formación para un uso responsable de Internet desde la óptica de los adolescentes

MANUELA RAPOSO-RIVAS

Universidade de Vigo, mraposo@uvigo.es

MARÍA-ESTHER MARTÍNEZ-FIGUEIRA

Universidade de Vigo, esthermf@uvigo.es

OLALLA GARCÍA-FUENTES

Universidade de Vigo, olalla.garcia.fuentes@uvigo.es

Resumen

El uso excesivo que los adolescentes hacen de Internet constituye un problema social en la actualidad. Tanto las leyes educativas como los hábitos sociales, culturales, de ocio y tiempo libre... exigen a este colectivo un dominio de su competencia digital, cierta autonomía en el manejo de las tecnologías digitales y el conocimiento de las oportunidades que ofrece Internet, así como un uso responsable de ellas. A menudo, los menores utilizan la red sin contar con una formación específica, ni con información que les oriente en esta andadura, exponiéndose muchas veces de forma inconsciente, a diferentes riesgos. Ahora bien, ¿los adolescentes son sensibles a esta realidad? ¿Reconocen la necesidad de desarrollar competencias digitales para un uso seguro de Internet? Para dar respuesta a estas cuestiones, se plantea un estudio que forma parte de una investigación más amplia en el ámbito de la inclusión socioeducativa, preocupada por el diseño y desarrollo de acciones innovadoras y participativas orientadas a favorecer la inclusión. En este marco, el trabajo que aquí presentamos tiene como objetivo asegurar la inclusión digital a través de «un uso responsable de los dispositivos móviles y una participación positiva de los menores en Internet y las redes sociales». En él participan 1048 estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria (54,3 % chicos y 45,7 % chicas) que responden a un cuestionario validado (alfa de Cronbach = 0.849) constituido por 29 preguntas y un total de 95 variables. Se abordan los datos relativos a la formación en

competencia digital para un uso responsable en Internet: si consideran importante recibir formación sobre esta temática y si el centro educativo la ofrece. El análisis factorial realizado permite agrupar los resultados teniendo en cuenta, por un lado, las temáticas más proactivas como las redes sociales, la identidad digital, la protección tecnológica y los derechos de autor; y, por otro, aquellas más de tipo reactivo, como el ciberacoso, el uso inapropiado o la adicción a la tecnología. Estos resultados evidencian la necesidad no solo de ofertar una formación que posibilite el uso responsable de Internet, sino de asegurarse de que las personas adolescentes asuman y practiquen los principios estudiados para ser capaces de maximizar las oportunidades que le ofrecen los medios digitales y cuestionar críticamente su poder.

Palabras clave: adolescentes, Internet, inclusión digital, formación, competencia digital

1. Introducción

Hoy en día dependemos de la tecnología y de Internet en muchas de las facetas de nuestra vida diaria incluso, en ocasiones, estamos subordinados a ellas. Esto exige no solo el dominio de habilidades y competencias que permitan un uso autónomo y responsable de estos recursos, sino también de actitudes y valores que eviten riesgos, abusos o usos inapropiados. Los datos sobre este tema son preocupantes, ya que, por ejemplo, en Europa la prevalencia global media de los adolescentes varía entre el 5 % y el 15,2 % (Wang *et al.*, 2016). En España, el informe sobre *Adicciones Comportamentales* correspondiente al año 2021 (Observatorio Español de Drogas y las Adicciones, 2022) confirma que un 23,5 % de los estudiantes de 14 a 18 años presentan un riesgo elevado de estar realizando un uso compulsivo de Internet, porcentaje que supera en casi cuatro puntos los valores del bienio anterior. Por su parte, Díaz-López (2020) destaca en uno de sus últimos estudios con población adolescente, que casi la mitad de ellos realizan un uso desadaptado o tiene indicios de abuso de Internet, alertando tanto a la escuela como a las familias sobre las problemáticas que acarrea.

Consciente de estos indicadores, la reciente legislación educativa (LOMLOE, 2020) hace hincapié en el abordaje de la competencia digital, que implica el uso seguro, saludable, sostenible, crítico y responsable de las tecnologías digitales para el aprendi-

zaje, para el trabajo y para la participación en la sociedad, así como la interacción con estas, incluyendo en este caso el bienestar digital y las competencias relacionadas con la ciberseguridad, entre otras cuestiones. Este dominio necesita de actividades formativas regladas y adecuadas, de manera general para toda la población, pero particularmente para los menores y sus familias. En el ámbito familiar, porque es una demanda permanente y están preocupadas por los problemas asociados al uso de Internet (Raposo-Rivas, 2021). Además, es crucial su colaboración y mediación para un uso crítico y responsable en la prevención de riesgos. Así también lo señalan Cebollero-Salinas, Cano y Orejudo (2021), quienes han analizado en su estudio con 555 adolescentes de Secundaria en qué medida las gratificaciones, la supervisión familiar y su uso responsable predicen el abuso de Internet. Los resultados de su investigación revelan que la supervisión familiar es un factor de protección importante. Al mismo tiempo, Ang, Huan y Florell (2014) establecen una relación significativa entre los comportamientos de riesgo con el escaso vínculo afectivo familiar, la falta de conocimiento sobre las actividades en línea del adolescente y la falta de supervisión y mediación adecuadas por parte de los padres y madres. Por ello, destacan la relación padres-adolescentes como objetivos adecuados para el trabajo de prevención e intervención.

Por otro lado, los menores son un colectivo «hiperconectado», tienen comportamientos abusivos (Cebollero-Salinas *et al.*, 2021), compulsivos y poca madurez personal (Torres y Hermosilla, 2012) y tienden a ser más desinhibidos (Ang *et al.*, 2014), lo cual puede derivar en usos incorrectos de las tecnologías y a participar en más conductas de alto riesgo, tal como apunta el estudio de Raposo-Rivas *et al.* (2021). Estos autores y autoras indagaron sobre el comportamiento realizado en la red por 1048 estudiantes de 12 a 18 años, confirmando que el 54,10% de ellos presenta conductas arriesgadas cuando usan Internet, siendo las participantes del género femenino las más conscientes de estos peligros. Si descendemos en la franja de edad, Gamito *et al.* (2020) muestran en su investigación longitudinal con 353 estudiantes de 9 a 12 años, que persisten testimonios de situaciones conflictivas en la red, al mismo tiempo que reclaman formación y ayuda para trabajar contenidos y aspectos relacionados con el uso seguro de Internet.

En la literatura científica encontramos numerosos argumentos que plantean la necesidad de educar sobre este tema. Así, autores como Gamito *et al.* (2017) aseguran que, para que el uso de las TIC sea un aspecto beneficioso y enriquecedor, los contenidos sobre la vivencia en Internet y la gestión de la privacidad deben tener mayor presencia y formar parte de los planes educativos. Esto ayudaría a que la población menor de edad desarrolle conciencia sobre la importancia y las consecuencias de las acciones realizadas en la red, a la vez que reflexione y tenga conocimiento sobre las obligaciones y responsabilidades de cada persona usuaria de la red.

2. Método

El estudio que aquí se presenta forma parte de una investigación más amplia con la que se trata de promover y analizar cómo distintos procesos creativos de innovación y cambio, gestionados colaborativamente por agentes y entidades educativas y sociales, contribuyen a la finalidad inclusiva a la que se deben escuela y sociedad (Parrilla *et al.*, 2017). En este contexto, se crea el proyecto denominado *Sentidiño na rede* que tiene por finalidad informar, formar y divulgar cuestiones relacionadas con las oportunidades y el uso seguro de Internet, la participación positiva de los menores en la red (Raposos-Rivas *et al.*, 2019), para «averiguar las percepciones y hábitos de uso de los escolares sobre Internet y las redes sociales» (p. 178). Particularmente, en este documento nos centramos en averiguar si los adolescentes poseen formación para el uso responsable de Internet o si la consideran importante para una navegación segura.

Los participantes del estudio son 1.048 estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria (569, un 54,3% chicos y 479, un 45,7% chicas), el 54,72% está cursando el primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria (1.º o 2.º), el 41,8% en 3.º o 4.º y el 4% restante se ubica en Programas de mejora del aprendizaje y del rendimiento (PMAR) o Formación Profesional Básica. Su autopercepción sobre el nivel de dominio que poseen como usuario de Internet muestra que un alto porcentaje se considera una persona «experta» (44,6%), «principiante» en el 37% de los casos e «inexperta» casi un 15% (14,5%). Particularmente, en

términos de privacidad y seguridad en Internet, más de la mitad se definen como una persona «experta» (53,8%), «principiante» en el 23,4% de los casos e «inexperta» casi un 20% (el 18,2%).

En este estudio se recoge información a través de un cuestionario semiestructurado, diseñado *ad hoc* elaborado por el equipo de investigación, destinado a estudiantes con edades comprendidas entre los 12 y los 18 años. La validación de este instrumento se realizó a través de una aplicación piloto y la consulta a expertos, obteniendo un alfa de Cronbach = 0.849 (Raposo-Rivas *et al.*, 2021). El instrumento está formado por 29 preguntas y 95 variables. Dos de estas cuestiones indagan sobre la formación recibida y la importancia de dicha información, a través de una escala de cuatro grados (4 = mucha y 1 = ninguna).

El análisis de datos se apoya en el uso del *software* SPSS 25 realizando, además de un análisis descriptivo, un análisis factorial exploratorio (AFE), procurando que los factores extraídos presenten independencia entre ellos para hacer más interpretables los resultados.

3. Resultados

Los datos obtenidos tras el análisis permiten determinar la opinión de los adolescentes respecto a si en su centro educativo reciben formación vinculada al uso seguro de Internet, así como conocer en qué medida consideran importante recibir dicha formación.

En relación con la formación recibida, se observa en la figura 1 que globalmente los estudiantes consideran que es «bastante» sobre cómo actuar ante un ciberacoso (38,5%) y la adicción a la tecnología (32,1%); es «poca» en cuanto a cómo mejorar tu identidad digital (38,4%), el tratamiento de las contraseñas (36,4%) y cómo denunciar un uso inapropiado (34,9%); y es «nula» sobre actualización de antivirus (56,5%), cómo sacarle partido a tu red social (41,6%), los derechos de autor y la propiedad intelectual (41,6%). Llama la atención como el mayor nivel de coincidencia en la respuesta (superando el 40% de los participantes) se da precisamente a la hora de identificar aquellos contenidos ausentes en la formación ofrecida desde el centro educativo. Incluso se valora, en segundo lugar, como ningun-

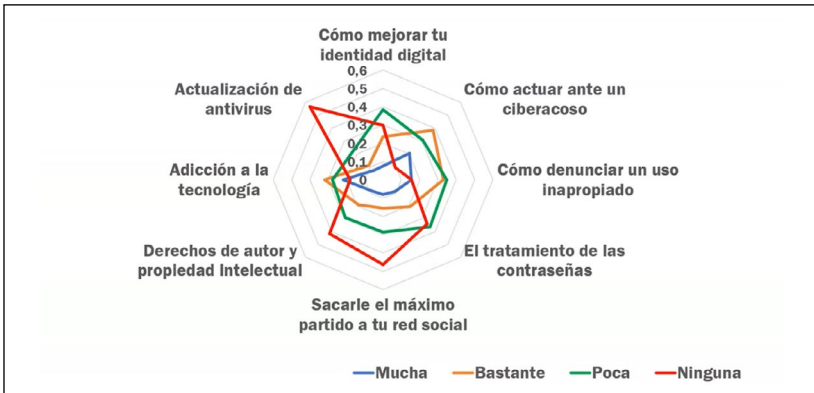


Figura 1. Formación recibida vinculada al uso seguro de Internet

na la formación recibida sobre la seguridad en Internet a partir de un adecuado tratamiento de las contraseñas y de cómo mejorar la identidad digital.

El análisis factorial de estos datos muestra dos grupos de contenidos claramente diferenciados (tabla 1): por un lado, los de tipo técnico (actualización de antivirus, derechos de autor y propiedad intelectual, sacarle partido a la red social) y, por otro, los relacionados con la conducta social (cómo actuar ante un ciberacoso, cómo denunciar un uso inapropiado, adicción a la tecnología, cómo mejorar la identidad digital y el tratamiento de las contraseñas).

Por lo que respecta a la importancia que le conceden los participantes a recibir formación sobre las temáticas propuestas, en la figura 2 se muestra cómo a cuatro de ellas se le concede la valoración más alta: cómo actuar ante un ciberacoso (61,5%), cómo denunciar un uso inapropiado (41,9%), adicción a la tecnología (44,2%) y tratamiento de las contraseñas (36,3%). Consideran «bastante» importante la formación sobre: cómo mejorar la identidad digital (37,9%), derechos de autor y propiedad intelectual (32%), actualización de antivirus (30,2%). Finalmente atribuyen como «poco» relevante la formación sobre sacarle el máximo partido a la propia red social (30,9%).

El análisis factorial sobre la importancia de la formación muestra también dos grupos (tabla 2): uno que conjuga información de carácter preventivo que supone un papel proactivo de los estudiantes, por ejemplo, el aprovechamiento de la red so-

Tabla 1. Formación recibida en el centro educativo

En el centro educativo...	Formación sobre conducta social	Formación de tipo técnico
¿Recibes formación sobre...? [Cómo actuar ante un ciberacoso]	,858	
¿Recibes formación sobre...? [Cómo denunciar ante un uso inapropiado]	,832	,163
¿Recibes formación sobre...? [Adicción a la tecnología]	,651	,154
¿Recibes formación sobre...? [Cómo mejorar tu identidad digital]	,641	,338
¿Recibes formación sobre...? [El tratamiento de las contraseñas]	,579	,452
¿Recibes formación sobre...? [Actualización de antivirus]		,800
¿Recibes formación sobre...? [Derechos de autor y propiedad intelectual]	,268	,757
¿Recibes formación sobre...? [Sacarle el máximo partido a tu red social]	,239	,752

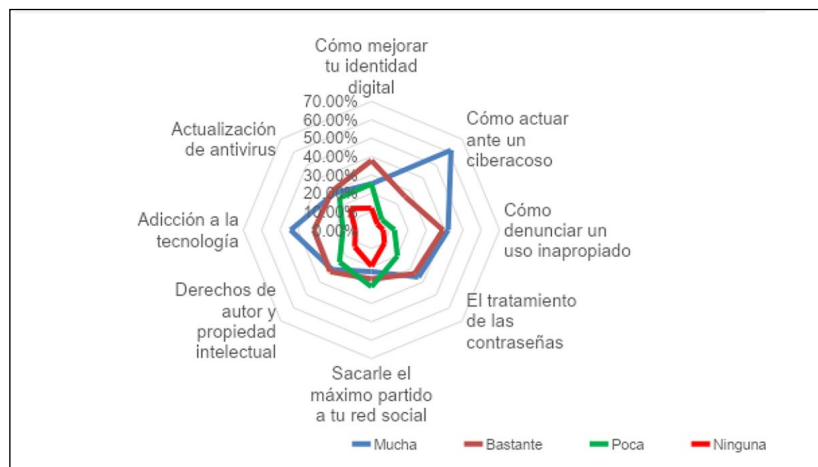


Figura 2. Importancia de la formación

cial, la mejora de la identidad digital, la actualización de antivirus, el respeto por los derechos de autor y la propiedad intelectual. El segundo grupo se refiere a contenidos de tipo reactivo, que generan una reacción: cómo actuar ante un ciberacoso,

cómo denunciar un uso inapropiado y la adicción a la tecnología. El tratamiento de las contraseñas es un tema que divide prácticamente por igual la opinión de los participantes.

Tabla 2. Importancia de la formación

13. ¿Hasta qué punto consideras IMPORTANTE recibir formación en...?	Información de tipo Proactiva	Información de tipo Reactiva
Sacarle el máximo partido a tu red social	,801	
Cómo mejorar tu identidad digital	,734	,298
Actualización de antivirus	,725	,196
Derechos de autor y propiedad intelectual	,716	,361
Cómo actuar ante un ciberacoso		,888
Cómo denunciar ante un uso inapropiado	,272	,798
Adicción a la tecnología	,339	,676
El tratamiento de las contraseñas	,521	,549

4. Discusión y conclusiones

La adolescencia es un periodo de transición entre la niñez y la madurez y en el que se combina un crecimiento personal y social con la superación de retos considerables. Inmersos en un mundo hiperconectado, Internet ofrece a los adolescentes un entorno en línea donde se hace necesario enseñar «a hacer buen uso de las TIC, así como dar pautas para prevenir su abuso» (Torres y Hermosilla, 2012). El sistema educativo no puede dar la espalda a dicha realidad y debe incluir los riesgos de Internet entre su oferta formativa, ya así se intuye con la LOMLOE al considerar el desarrollo de la competencia digital del alumnado entre sus prioridades.

En este trabajo nos referimos a esta realidad al conocer qué formación poseen los adolescentes sobre el uso responsable de Internet y en qué medida consideran importante disponer de ella para una navegación segura. En cuanto a la formación que poseen, los datos recopilados se diferencian de los hallazgos de Rodríguez y Picazo (2017), ya que estos autores señalan que los conocimientos que manejan a estas edades son relativos a la usa-

bilidad y manejo cotidiano de las TIC e Internet, lo cual no supone habitualmente conocimientos sobre seguridad, privacidad, legislación aplicable o uso responsable. En nuestro estudio, sí que se evidencian contenidos de ambos tipos.

Por otro lado, los encuestados reconocen que es importante que la escuela vaya más allá del discurso de seguridad cibernética para animar a los estudiantes a pensar más críticamente sobre los medios digitales que ellos usan. En este sentido, los datos recabados se agrupan en dos factores relevantes: aquellos contenidos de tipo preventivo (aprovechamiento de la red, identidad digital, antivirus, respetos por derechos de autor) y aquellos otros de tipo reactivo (actuación ante un ciberacoso, adicción a la tecnología o denuncia de usos inapropiados). Así, parece que la asignatura pendiente ya no solo de los menores, sino también de los centros educativos, dentro de la propuesta DigComp (Ferrari, 2013) centrada en la elaboración de un marco de referencia para el desarrollo de la competencia digital, se relaciona con el área de actuación sobre seguridad, centrada en descriptores basados en la protección de la información y datos personales, de la identidad digital, medidas de seguridad, uso responsable y seguro. Asimismo, con la proliferación de plataformas de la inteligencia artificial, existe la necesidad de que las escuelas eduquen a los estudiantes sobre cómo administrar y proteger sus datos personales.

El estudio realizado por el grupo *Sentidiño na rede* se ha preocupado por la inclusión digital (Thompson *et al.*, 2014) de los adolescentes, favoreciendo su alfabetización para entender y propiciar un uso responsable de dispositivos móviles, así como su participación positiva en Internet y las redes sociales. Esto permitirá un uso adecuado de los dispositivos móviles y una comunicación e intercambio de información desde actitudes positivas y a edades tempranas (Sánchez Romero, 2020).

5. Referencias bibliográficas

Ang, R. P., Huan, V. S. y Florell, D. (2014). Understanding the Relationship Between Proactive and Reactive Aggression, and Cyberbullying Across United States and Singapore Adolescent Samples. *Journal of Interpersonal Violence*, 29(2), 237-254. <https://doi.org/10.1177/0886260513505149>

- Cebollero-Salinas, A., Cano, J. y Orejudo, S. (2021). Abuso de Internet y adolescentes: gratificaciones, supervisión familiar y uso responsable. Implicaciones educativas y familiares. *Digital Education Review*, 39, 42-59. DOI: 10.1344/der.2021.39.42-59
- Gamito, R., Aristizabal, P., Olasolo, M. y Vizcarra, M. T. (2017). La necesidad de trabajar los riesgos de Internet en el aula. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 21(3), 409-426. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/59805>
- Gamito, R., Aristizabal, P., Vizcarra, M. T. y León, I. (2020). Seguridad y protección digital de la infancia: retos de la escuela del siglo XXI. *Revista Educar*, 56(1), 219-237. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1113>
- González-Ramírez, T. y López-Gracia, A. (2018). La identidad digital de los adolescentes: usos y riesgos de las Tecnologías de la Información y la Comunicación. *Relatec: Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 17(2), 73-85. <https://doi.org/10.17398/1695-288X.17.2.73>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE).
- Observatorio Español de las Drogas y las Adicciones (2022). *Informe sobre Adicciones Comportamentales 2021: Juego con dinero, uso de videojuegos y uso compulsivo de Internet en las encuestas de drogas y otras adicciones en España EDADES y ESTUDES*. Ministerio de Sanidad. <https://n9.cl/stzll>
- Pangrazio, L. y Cardozo, L. (2020). Beyond cybersafety: The need to develop social media literacies in pre-teens. *Digital Education Review*, 37, 49-63. <https://doi.org/10.1344/der.2020.37.49-63>
- Parrilla, A. (dir.) (2019). *¿Qué estamos olvidando en la educación inclusiva? Una investigación participativa en Galicia* (PID2019-108775RB-C41). Plan Nacional de Investigación, Ministerio de Educación.
- Raposo-Rivas, M. (2021). Formación demanda por las familias para la mediación en el uso de Internet. En: J. Ruiz-Palmero, E. Sánchez-Rivas, E. Colomo-Magana y J. Sánchez-Rodríguez (coords.). *Innovación e investigación con tecnología educativa* (pp. 165-174). Octaedro.
- Raposo-Rivas, M., Martínez-Figueira, M. E. y Barboza, M. F. (2019). Incluyendo a la comunidad en un proceso de investigación participativa para el uso responsable de Internet. *Revista Publicaciones*. 49(3), 173-190. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/publicaciones/article/view/11408>
- Raposo-Rivas, M., Martínez-Figueira, M. E., Sarmiento Campos, J. A. y Parrilla Latas, M. A. (2021). Teens Behavior Patterns on the Web:

- Surfing or Wrecking? *Digital Education Review*, 39, 60-75. <https://revistes.uib.edu/index.php/der/article/view/33227>
- Rodríguez, A. y Picazo, O. (2014). *Tecnoadicciones. Guía para las familias*. Fundación Mapfre.
- Thompson, K. M., Jaeger, P. T., Taylor, N. G. y Bertot, J. C. (2014). *Digital literacy and digital inclusion: information policy and the public library*. Rowman & Littlefield.
- Torres, L. y Hermsilla, J. M. (2012). El papel de la Educación en el tratamiento de la adicción a la tecnología. *Revista Educativa Hekademos*, 12, dic., 73-82. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4161960.pdf>
- Vega-Almeida, R. y Arencibia-Jorge, R. (2019). El lado oscuro de Internet: un estudio bibliométrico de la literatura sobre comportamientos adictivos en línea. *Revista Española de documentación Científica*, 42(4), e251. <https://doi.org/10.3989/redc.2019.4.S8>
- Wang, Y., Wu, A. M. S. y Lau, J. T. F. (2016). The health belief model and number of peers with Internet addiction as inter-related factors of Internet addiction among secondary school students in Hong Kong. *BMC Public Health*, 16(1), 272. <https://doi.org/10.1186/s12889-016-2947-7>

«Dejamos la calle por una pelota»: el arte y el deporte como herramientas de inclusión con jóvenes de agrupaciones de juveniles de calle

KATIA Y. NÚÑEZ CASTILLO

IMEDES-UAM; JOVIS.com: Proyecto de Intervención Integral e Interdisciplinar con Jóvenes para la Prevención de la Violencia en Madrid- PIJ (FUNDO),

katiay.nunezc@gmail.com

Resumen

El tiempo libre ha llegado a considerarse un bien escaso, que solo puede disfrutarse si se está en una situación económica que permita hacer ostentación de un estatus privilegiado, la cual permita irse de vacaciones a lugares paradisíacos, como hoteles de más de dos estrellas con todo incluido. Pero ¿qué pasa con las familias que no pueden ostentar dicho estatus? ¿Acaso los jóvenes no cuentan con suficiente tiempo «desocupado» que les permita ejercer su derecho al descanso, al esparcimiento, al juego y a participar en las actividades recreativas propias de su edad? (Convención de los Derechos del Niño, 1989). El objetivo de este trabajo es poner de manifiesto cómo el deporte y las actividades artísticas pueden ser herramientas de inclusión para la población joven en situación de desigualdad social, en contextos distintos, como Madrid y Santo Domingo, República Dominicana (RD). Partiendo de dos experiencias de intervención distintas, pretendemos exponer las buenas prácticas llevadas a cabo en RD y algunas de las prácticas que se han implementado en Madrid que han potenciado la escalada de la violencia callejera, que se pone de manifiesto en las agrupaciones juveniles de calle, denominadas *bandas latinas*. Por último, pretendemos presentar los pequeños avances obtenidos con la puesta en marcha de iniciativas de intervención con la idea de prevenir la violencia juvenil en Madrid.

Palabras clave: jóvenes, violencia, inclusión, ocio y tiempo libre

1. Introducción

Para muchos jóvenes, el ocio y el tiempo libre está relacionado con la posibilidad de que puedan mantenerse conectados a las redes sociales, para alcanzar las expectativas de las nuevas generaciones. Sin embargo, el ocio y tiempo libre se han convertido en un bien preciado para los jóvenes, muchas veces ligado a su poder adquisitivo. Los jóvenes que han participado en los proyectos de intervención que se plantean en este trabajo no cuentan con recursos económicos que les permitan a sus familias irse de vacaciones a lugares paradisíacos, como hoteles de más de tres estrellas con todo incluido.

Lamentablemente, en algunos contextos la idea de ocio y tiempo libre suele asociarse socialmente para quienes ocupan un espacio en la cadena productiva. Los jóvenes denominados *ninis* no se les considera merecedores de los beneficios del ocio y tiempo libre, que se obtendrían únicamente mediante el trabajo dignificante, lo que no deja de ser parte del pensamiento heredado de una burguesía conservadora. No obstante, existen espacios y actividades de ocio y tiempo libre saludable que permiten que muchos jóvenes puedan desarrollar su creatividad y convertirse en un espacio de socialización e interacción preservado de la violencia.

Nuestro principal objetivo en este trabajo es poner de manifiesto cómo el deporte y las actividades artísticas pueden ser herramientas de inclusión para la población joven en situación de desigualdad social, en contextos distintos como Madrid y Santo Domingo. Partiendo de dos experiencias de intervención distintas desarrolladas en ambas ciudades, pretendemos exponer las buenas prácticas llevadas a cabo en RD, desde el Plan Quisqueya Digna implementado por la Dirección General de Programas Especiales de la Presidencia. Por otra parte, presentar algunas de las prácticas que se han implementado en Madrid (algunas con un enfoque punitivo), que han potenciado la escalada de la violencia callejera, que se pone de manifiesto en las agrupaciones juveniles de calle, denominadas *bandas latinas*.

Por último, pretendemos presentar los pequeños avances obtenidos con la puesta en marcha de iniciativas de intervención con la idea de prevenir la violencia juvenil en Madrid, así como la participación de los jóvenes en estas iniciativas. Para lograr

nuestro objetivo, este capítulo se ha organizado de la forma siguiente: un breve apartado de metodología donde explicamos el acercamiento a las iniciativas de intervención planteada; otro donde se hace una reflexión de la idea de ocio y tiempo libre como valor y contravalor enfrentados; otro apartado donde se exponen las prácticas implementadas en Madrid y Santo Domingo, desde un enfoque punitivo y de limpieza social; a modo de conclusión, se muestra un apartado donde se exponen los programas de intervención observados que se ponen en marcha para la prevención de la violencia callejera en ambas ciudades.

2. Algunas notas sobre metodología: el acercamiento a los programas de intervención

El uso de la etnografía nos facilitó el acercamiento a 2 programas de intervención distintos en las dos ciudades a la que se hace referencia en este capítulo. En enero de 2019 estuvimos realizando trabajo de campo en Santo Domingo y tuvimos la oportunidad de ponernos en contacto con el Programa Quisqueya Digna (QD) implementado por la Dirección General de Programas Especiales de la Presidencia. Con la ayuda de un «portero» del programa, pudimos introducirnos en los barrios más desfavorecidos de Santo Domingo. De esta forma pudimos observar de cerca la situación de vulnerabilidad y desigualdad social en la que se encontraban menores y jóvenes dominicanos en estos barrios.

Durante el trabajo de campo realizado, en el recorrido por los barrios más pobres de Santo Domingo y las entrevistas realizadas, pudimos observar que no había muchos recursos de ocio y tiempo libre, que los menores de edad y jóvenes estaban muy expuestos a abusos sexuales, narcotráfico, uso de psicotrópicos, prostitución infantil, armas, delincuencia y violencia callejera. Algunos de los líderes comunitarios que me acompañaban en el recorrido habían estado inmersos en redes de delincuencia y narcotráfico, de las que habían salido y ahora eran parte del Programa QD.

En el caso de Madrid, el trabajo etnográfico se inició en el año 2015 y finalizó en el 2021. El trabajo de campo se llevó a cabo en los barrios más deprimidos y estigmatizados de Madrid, donde pudimos observar la falta de dispositivos, de programas y de

profesionales del ámbito de la intervención social con menores de edad y jóvenes. Muchos de los jóvenes entrevistados se integraron a agrupaciones juveniles de calle o *bandas latinas* por la ausencia de profesionales de calle y programas de ocio, tal como comentaron los jóvenes entrevistados. Durante estos años, pudimos observar que Madrid apostaba por un enfoque punitivo a la hora de abordar la problemática de las *bandas latinas*, pero esto no hizo más que enquistar esta problemática.

Durante el trabajo de campo realizado en 2020 y 2021, en las observaciones realizadas, nos percatamos del incremento de programas de ocio en algunos de los barrios de Madrid donde habíamos estado en años anteriores. En la actualidad hay más profesionales de calle interviniendo con menores de edad y jóvenes y observamos un mayor interés por la intervención social, aunque esto no quiere decir que se haya dejado de lado el enfoque punitivo a la hora de abordar la problemática de las agrupaciones juveniles de calle.

Tras finalizar los proyectos de investigación, durante el año 2022 tuvimos una colaboración directa con un proyecto de intervención social en Madrid. Las conclusiones planteadas en las investigaciones anteriores han servido de base para la puesta en marcha de un proyecto de intervención, cuyo objetivo principal es la prevención de la violencia. Se trata de un proyecto piloto que pone el acento en la intervención interdisciplinar desde un enfoque antropológico.

3. El ocio y el tiempo libre: ¿premio o necesidad?

El ocio el tiempo de descanso son atesorados y valorados, para quienes lo obtienen mercedamente tras largas jornadas de trabajo. Esto se da tras la separación del tiempo de trabajo y el tiempo libre, que se produce en la industrialización, en la que el tiempo libre llega a asumirse como parte de la jornada de trabajo, pero sin dejar de ser tiempos separados y distanciados (Trilla, 2007). Desde esta perspectiva el tiempo libre es considerado un valor, un premio al trabajo realizado que dignifica y que contribuye a tener una vida más feliz.

A este respecto, muchos de los jóvenes entrevistados durante el trabajo de campo realizado en Madrid no habían terminado la

educación secundaria obligatoria (ESO) y los pocos que trabajaban lo hacían bajo condiciones laborales y salariales muy precarias. Para estos jóvenes, era más práctico insertarse en círculos de «economía ilegal clandestina» (Bourgois, 2010), ya que contaban con una mayor remuneración económica, aunque les acarrearía mayores riesgos. Estos jóvenes manifestaron que no contaban con su opinión a la hora de poner en marcha los pocos programas de ocio y tiempo libre que había en sus barrios, por lo que «hacer botellón en los parques» junto a los miembros de las agrupaciones de calle se convertía en el espacio de ocio del que podían disponer (Núñez, 2016).

En el caso de Santo Domingo, los jóvenes entrevistados de los barrios donde se realizó el trabajo etnográfico no contaban con muchos espacios o programas de ocio y tiempo libre. Los pocos proyectos que había en los barrios no eran suficientes para cubrir la demanda. Muchos jóvenes se reunían en locales de fiesta, donde había un alto consumo de alcohol y drogas. Muchos se dedicaban al trapicheo (menudeo de drogas), a la delincuencia o la prostitución (Núñez, 2020). El ocio y tiempo libre estaba destinado a menores de edad y jóvenes de una clase privilegiada que pudiera pagar por actividades extracurriculares artísticas o deportivas.

El ocio también ha sido reivindicado como una forma de conocimiento, alejado del «conocimiento utilitarista» (Trilla, 2007) que se da en las formas tradicionales de concebir el conocimiento. Algunos autores hacen referencia a la idea del uso del tiempo libre asumido desde la sabiduría, «el sabio uso del tiempo libre»; de ahí la idea de que «el ocio es la madre de todos los vicios», ya que se aleja de una concepción utilitarista del tiempo, ligada a la sabiduría. (Trilla, 2007). Los jóvenes que participaron en el diagnóstico, realizado tanto en Madrid como en Santo Domingo, que habían abandonado los estudios antes de finalizar la ESO y se encontraban desempleados, se les imponía la categoría de ninis y se les culpabilizaba de su situación. Se daba por sentado que, si abandonaban los estudios, era porque eran vagos y, por lo tanto, tampoco se insertarían en el sistema laboral, por lo que no podían quejarse de su situación. Muchos jóvenes expresaron que sus padres achacaban al exceso de tiempo libre la decisión de acercarse a las denominadas *bandas latinas* (Núñez, notas de campo, 20 de abril de 2017). En realidad, lo

que les hacía acercarse a estas agrupaciones era la falta de recursos y espacios de ocio y tiempo libre en los barrios más desfavorecidos de Madrid.

En Santo Domingo, los jóvenes inmersos en las denominadas *naciones* y en círculos de delincuencia también eran considerados vagos y delincuentes, por haber abandonado los estudios y no dedicarse a ninguna actividad productiva. En realidad, no tenían muchas oportunidades y sus referentes de éxito, en muchas ocasiones, eran los que habían acumulado riqueza rápidamente, por dedicarse al narcotráfico. En los barrios más pobres era desde donde se distribuía toda la droga de la ciudad (Núñez, 2020). Los jóvenes de estos barrios tenían un acceso directo a los circuitos del narcotráfico, en el que ocupaban el último eslabón de la cadena. También eran los más expuestos y se convertían en las principales víctimas de asesinatos, debido a la disputa por el territorio entre narcotraficantes. De igual forma, según la narrativa de muchos informantes, se enfrentaban a los abusos de poder de la policía (Núñez, 2020).

4. El valor y el contravalor del tiempo libre

Tal como lo expone Trilla, el tiempo libre no deja de ser «una realidad contradictoria» cargada de lo que pueden considerarse valores y contravalores. En el caso de los jóvenes entrevistados, tal como generalmente se ha considerado el ocio, se le adjudican más contravalores que valores, ya que las actividades de ocio de los jóvenes no suelen considerarse como un tiempo productivo o un tiempo de aprendizaje formal (Trilla, 2007). En este sentido, los considerados valores del ocio y tiempo libre se ven enfrentados a contravalores que en muchas ocasiones se asumen, normalizan o ni siquiera se perciben, sobre todo en el caso de RD, donde ni siquiera cuentan con muchas opciones de ocio y tiempo libre (en los barrios más desfavorecidos), el ocio es un contravalor relacionado al consumo, las drogas o «el teteo» (las fiestas).

Algunos de esos valores y contravalores enfrentados como, «la libertad y autonomía» se enfrentan a otros contravalores como «la alineación y la manipulación» (Trilla, 2007). El tiempo libre del que pueden disponer muchos jóvenes, les facilitaría el

acceso a actividades de ocio dando la impresión de que gozan de una mayor autonomía. Pero, en realidad, esa libertad y autonomía, que serían valores del tiempo libre, se ven en muchas ocasiones sujetas a la alienación y manipulación que impone el mercado y la economía neoliberal. Es decir, un joven puede pensar que tiene la libertad de decidir qué tipo de actividad quiere realizar en su tiempo libre, pero se dejará influenciar por los cánones que impone la moda, la música o las nuevas tecnologías. También es cierto que, si no se adhieren a estos cánones, se sentirán marginados y excluidos de su grupo de iguales. De ahí el peso de la alienación y manipulación en unas decisiones que se suponen se toman desde la libertad y autonomía, algo de lo cual, por lo general, no son conscientes.

A este respecto, muchos de los jóvenes entrevistados preferían poder tener acceso a móviles de última generación, ropa deportiva de marca, dispositivos electrónicos de última generación, etc. En Madrid, en los últimos años, los integrantes de las agrupaciones juveniles de calle habían cambiado las bicicletas por los patinetes eléctricos, pues esto les daba una idea de uniformidad con respecto al resto de los jóvenes de clase con mayor poder adquisitivo (Núñez, notas de campo, 17 de junio de 2021). En RD también los jóvenes se insertaban en círculos de delincuencia (sobre todo en narcotráfico) con la intención de poder tener acceso a dispositivos de última generación, ropa deportiva de marca y para sentir que tenían un estatus similar a los jóvenes de las clases privilegiadas (Núñez, 2020).

Como se ha expresado antes, el consumismo tiene un enorme protagonismo en las actividades de los jóvenes. No solo se trata de lo que tienen que consumir para formar parte de su grupo de iguales, sino que el consumismo en sí ha llegado a formar parte de sus actividades de ocio, como una actividad más que puede reemplazar otras actividades culturales. Habría muchos más ejemplos de valores y contravalores del ocio enfrentados, pero lo importante es reconocer que el ocio y el tiempo libre contienen valores contrapuestos, que ameritan una acción educativa que dote de sentido a esa realidad ambivalente, que es parte de la vida misma.

5. Madrid y Santo Domingo: dos ciudades, dos enfoques similares

La investigación llevada a cabo en estas dos ciudades puso de manifiesto la realidad de los menores y los jóvenes en situación de pobreza y desigualdad social en ambas ciudades.

5.1. El enfoque punitivo en Madrid

Durante el trabajo etnográfico realizado en Madrid nos percatamos de las políticas de «mano dura» que se pusieron en marcha. Con estas políticas se criminaliza a los jóvenes pertenecientes o del entorno de estas agrupaciones, pues son consideradas organizaciones criminales. La modificación de la LO/ 5/2000, da paso a la LO 8/2006, que pone el peso en «responsabilidad penal de los menores» (Feixa y Canelles, 2007), se regula el endurecimiento de las medidas que se aplicarán a los menores y jóvenes que delinquen, si también se demuestra que pertenecen a una agrupación violenta. Las penas para menores infractores, que sean pandilleros, pasan de 2-5 años a 5-8 años, con la posibilidad de ingresar en regímenes de internamiento cerrado y libertad vigilada.

Con la implementación de esta ley, las bandas latinas son consideradas organizaciones criminales, por lo que los jóvenes que las integran esconden su pertenencia, dejan de usar la estética alusiva a sus agrupaciones y comienzan a mimetizarse con el resto de los jóvenes para no ser condenados. Algunos de los jóvenes entrevistados que habían dejado la violencia indicaron que rehusaban salir en los medios de comunicación, pues, si reconocían públicamente su pertenencia a estas agrupaciones, serían condenados. Por esta razón, a esta a ley la llaman «ley mordaza» (Núñez, 2020).

A este respecto, Queirolo Palmas hace referencia a «la mano derecha del Estado» para poner de manifiesto «la fuerza de vigilar, juzgar, castigar», que también se ocupa de expulsar a los jóvenes migrantes considerados un peligro para la sociedad española, que se consideran imposibles de reformar. Este discurso se apoya en un enfoque transformador de los «desviados sociales». Para ello, se ha de contar con el apoyo de «la mano izquierda del Estado», refiriéndose a las instituciones que se encargan de la protección y «saneamiento» del tejido social (Palma, 2017). A

este respecto, uno de los jóvenes entrevistados que cumplían condena en un centro penitenciario, expresó que se le había invalidado su tarjeta de residencia vigente y tenía una orden de expulsión. Sería deportado una vez que cumpliera su condena, por ser considerado una amenaza para la sociedad (Núñez, notas de campo, 11 de noviembre de 2021).

5.2. La limpieza social en Santo Domingo

Un discurso común de los jóvenes que participaron en la investigación en RD fue el de la limpieza social llevada a cabo en los barrios más pobres de Santo Domingo, donde se habían asentado las denominadas *naciones*. Se llevó a cabo un *juvenicidio* (Valenzuela, 2015), en el que se exterminó a gran parte de la población joven, apoyándose en el discurso de seguridad ciudadana (Núñez, 2020). Uno de los jóvenes entrevistados hizo referencia a lo que denominaron «barrio seguro», que se implementó en el 2004, por el entonces ministro de Interior y Policía. El objetivo era acabar con la violencia de las naciones en barrios más deprimidos de Santo Domingo. Como expresa Núñez, muchos jóvenes fueron asesinados por ser miembros de las naciones, con la excusa de instaurar la seguridad en los barrios. Tal como indicaron algunos de los informantes, la policía también estaba involucrada en el negocio del narcotráfico o de bandas que se dedicaban al crimen organizado (Núñez, 2020).

En ambos casos pudimos observar que el enfoque utilizado a la hora de enfrentar la problemática de la violencia y la delincuencia en la que se involucra a los jóvenes se centra en lo punitivo. En ambos casos los informantes han hecho referencia a métodos de exterminio o limpieza social.

6. El enfoque de intervención en las dos ciudades

6.1. Quisqueya Digna y los Puntos Culturales en Santo Domingo

Durante la estancia en RD tuvimos acceso Programa Quisqueya Digna, implementado por Dirección General de Programas Especiales de la Presidencia. Este Plan se ejecutó entre 2017 y 2020.

Su estructura programática se componía de tres ejes estratégicos: 1) Salida de pobreza; 2) Resiliencia ante shocks externos; 3) Ruptura de reproducción intergeneracional de la pobreza con un enfoque de Ciclo de Vida. El total de beneficiarios del Plan ascendió a 610,943 beneficiarios, distribuidos en 101,021 (16%) en el eje de salida de pobreza, 487,922 (80%) en el eje de resiliencia y 22,000 (4%) en el eje de ciclo de vida y reproducción intergeneracional de pobreza (DIGEPEP, 2020).

Desde el Plan QD se puso en marcha en los barrios más pobres el programa denominado Puntos Culturales, cuya finalidad era definida por Ayacx Mercedes de la forma siguiente:

Los puntos culturales son un programa de transformación social para jóvenes de barrios vulnerables, que utiliza el arte como una herramienta que permite la reducción de la pobreza, criminalidad, la integración a la escuela en todas sus dimensiones, la disminución de embarazos en adolescentes y la inserción de los jóvenes en el mercado laboral. (Mercedes, 2020; DIGEPEP, 2020)

Se habilitaron 79 Puntos Culturales en diferentes territorios, en los barrios más deprimidos de Santo Domingo, con la finalidad de transformar los denominados «puntos de drogas», en los cuales se llevaba a cabo el intercambio de comercial de psicotrópicos (trapicheo de drogas), por parte de la población joven de estos barrios. Los Puntos Culturales eran una especie de reformulación del término «puntos de drogas», para llevar a cabo actividades de ocio y tiempo libre saludable con menores y jóvenes de estos barrios (Mercedes, 2020).

Muchos de los líderes comunitarios que llevaban los Puntos Culturales eran jóvenes que habían estado inmersos en el mundo del narcotráfico y habían ganado protagonismo en los barrios. El pertenecer a Puntos Culturales les otorgaba un protagonismo positivo en el mismo barrio donde estaban etiquetados de forma negativa. En los Puntos Culturales se llevaban a cabo acciones de inclusión social a través del hip hop, clases de guitarra, teatro, mimos, estatuas vivas, ballet folclórico, etc. Las actividades se llevaban a cabo en los clubes, canchas deportivas, casas de cultura, locales cedidos, donde el resto de la comunidad permitiera que los jóvenes realizaran sus actividades y estuvieran alejados de la violencia callejera (Mercedes, 2020).

6.2. El PIJ: la intervención con menores y jóvenes en Madrid

El año 2022 se puso en marcha desde la Embajada de República Dominicana en el Reino de España, el Proyecto de Intervención Integral e Interdisciplinar con Jóvenes para la Prevención de la Violencia en Madrid (PIJ). El objetivo principal de este proyecto es llevar a cabo una intervención de proximidad con los jóvenes que integran las agrupaciones juveniles de calle, al igual que con el entorno sociofamiliar del que forman parte. Basándose en un enfoque antropológico se apoya en la visión de diferentes disciplinas (psicología, educación social, trabajo social y mediación sociocomunitaria) para intervenir con un enfoque integral el fenómeno de las agrupaciones de calle en Madrid. La apuesta es una intervención integral con los jóvenes integrantes o del entorno de estas agrupaciones, planteando propuestas de ocio y tiempo libre (baloncesto, fútbol, rap, *hip-hop*, entre otras), talleres de prevención de la violencia, formación a profesionales, participación comunitaria, mediación comunitaria y trabajo en red. En octubre del año 2022, los jóvenes que integran el equipo de baloncesto, como parte de las actividades deportivas de ocio y tiempo libre, publicaron una foto en un *reel* de IG, en la que pusieron la frase que da nombre a este capítulo: «Dejamos la calle por una pelota». Con esta frase ponen de manifiesto que el deporte, o cualquier forma de expresión artística, es una herramienta de inclusión social que los aleja de la violencia en las calles.

7. Algunas pinceladas modo de conclusión

Como hemos expresado en este capítulo, en el caso de Madrid, al inicio de nuestro trabajo de campo nos encontramos con un panorama desolador. Habían cerrado muchos recursos de intervención social al quedarse sin subvenciones, a causa de los recortes sufridos por la crisis económica sufrida entre 2009 y 2015 (Núñez, 2020). A pesar de esto, sobrevivieron algunas entidades que llevaban a cabo intervención con jóvenes relacionados con agrupaciones juveniles de calle. En el año 2015 se empieza a notar un pequeño impulso económico y algunas de estos recursos retoman los proyectos de intervención con menores de edad y

jóvenes, aunque muchas solo se centraron en proyectos de formación para búsqueda activa de empleo.

En ambas ciudades pudimos observar que los jóvenes en situación de pobreza y desigualdad social no siempre tienen acceso a actividades de ocio y tiempo libre saludable, que les permita alejarles de agrupaciones que interactúan desde la violencia. La falta de recursos y profesionales de calle ha sido acusada por los jóvenes que viven en los barrios más deprimidos de Madrid y Santo Domingo, tal como lo han expresado en las entrevistas realizadas. Aunque se están dando pequeños pasos para contrarrestar la violencia a la que están expuestos nuestros menores y jóvenes en ambas ciudades, todavía son necesarias políticas de juventud, planes locales de juventud que fomenten la puesta en marcha de programas y proyectos de intervención social con menores y jóvenes en general, pero sobre todo con los del entorno estas agrupaciones.

8. Referencias bibliográficas

- Bourgois, P. (2010). *En busca del respeto. Vendiendo Crack en Harlem*. Siglo XXI.
- Dirección General de Programas Especiales de la Presidencia (2012-2020). *Memoria Base de datos DIGEPEP* [no publicada].
- Feixa, C. y Canelles, N. (2006). De bandas latinas a organizaciones juveniles. La experiencia de Barcelona, Jóvenes. *Revista de estudios sobre juventud*, 24, 40-55.
- Mercedes, A. (2020, febrero). *Repensando la pobreza* [conferencia]. Simposio Centro Bonó, Santo Domingo, República Dominicana [no publicado].
- Núñez, K. (2016). *Generación, género y violencia en agrupaciones juveniles: el caso de los DDP y los Trinitarios en el Distrito de Villaverde de Madrid* [trabajo final de máster, Universidad de Girona, no publicado].
- Núñez, K. (2020). *Generación, género y violencia en agrupaciones juveniles. El caso de los Dominican Don't Play y Trinitarios: una etnografía transnacional en barrios de Madrid, New York y Santo Domingo* [tesis doctoral Universidad de Lleida; director Carles Feixa Pàmols]. TDX. <https://repositori.udl.cat/handle/10459.1/70997>;
- Queirolo Palmas, L. (2014). ¡Bandas fuera! Escuela, espacio público y exclusión. *Revista Española de Sociología*, 21, 25-46.

- Trilla, J. (2007). «*Historia y realidad actual del ocio y el tiempo libre*». *Fragment dels materials pel Tema 1 de la matèria «Intervenció sobre l'oci»*. UIB, 2007 [curso de aprendizaje textual]. Máster Universitario de Juventud y Sociedad. Universidad de Girona.
- Valenzuela, J. M. (2015). *Juvenicidio. Ayotzinapa y las vidas precarias en América Latina y España*. Ned.

Sobrevivir entre pantallas: la urgencia de la alfabetización audiovisual en adolescentes

UXUE AZKARATE GAMBRA

Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU),
uxueazkarateganbra@gmail.com

IDOIA MARCELLÁN BARAZE

Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU),
idoia.marcellan@ehu.eus

Resumen

En el contexto del Estado español, y en un escenario pospandémico, son diversos los estudios que nos alertan de la necesidad de una alfabetización audiovisual y digital, para la infancia y la juventud. Acelerado por el periodo de confinamiento, están apareciendo cada vez más patologías y malas prácticas asociadas al uso indiscriminado y acrítico de las pantallas, redes sociales... Si bien es una cuestión a trabajar por toda la «tribu», la educación formal y el ámbito de la educación de las artes visuales se presenta como un espacio idóneo desde el que abordarla. En esta comunicación sugerimos un modo de trabajarlo a través de una propuesta didáctica para la educación secundaria que se apoya en prácticas de artistas contemporáneas, mujeres principalmente. Estas prácticas resultan muy inspiradoras para acercar los problemas actuales al alumnado, entre los que destacan la proliferación de imágenes hegemónicas con cánones de belleza muy sexistas y estereotipados que ahogan su autoestima. El objetivo principal que se persigue a través de esta propuesta es dotarles de capacidad de agencia y criterio tanto para consumir como para producir imágenes digitales y, así, poder desenvolverse en un mundo globalizado dominado por la comunicación visual y las nuevas tecnologías. Se plantea un modo de trabajo basado en el trabajo por proyectos en el que las creaciones artísticas posibiliten cierta alfabetización. Consideramos conveniente una formación que vaya más allá de meros análisis, que implique la participación directa del alumnado y con códigos visuales que les son más próximos. En este contexto

resultan imprescindibles propuestas educativas que contribuyan a detectar y exponer las dimensiones de lo visual en la sociedad contemporánea, así como evidenciar el componente formativo que poseen en la construcción identitaria de la infancia y la juventud.

Palabras clave: educación artística, alfabetización audiovisual, adolescencia, educación secundaria obligatoria

1. Introducción

Cada vez más, en las sociedades occidentales las pantallas han ido tomando mayor protagonismo en nuestras vidas y la pandemia no ha hecho sino acelerar y amplificar la constitución de un ecosistema tecnológico y visual. No solo, pero especialmente, el la infancia y la adolescencia han tenido acceso a un mundo digital para el que quizás no estaban lo suficientemente preparados. Así lo alertan diversos estudios e informes, como los de Andrade *et al.* (2021), Empantallados y GAD3 (2020) o Unicef (2021), entre otros.

De todos los dispositivos, el de mayor alcance es el teléfono móvil. De acuerdo con el estudio realizado por Empantallados y GAD3 (2020), es el dispositivo del cual más unidades hay en un hogar, tiene la capacidad de integrar las funciones del resto de las pantallas en una sola y está permitiendo el acceso a menores, antes de la edad legal, a redes sociales como TikTok (+13), YouTube o Twitch (+13), WhatsApp (+16) o Instagram (+13).

Andrade *et al.* (2021) constatan que «el 94,8% de los adolescentes dispone de teléfono móvil con conexión a Internet, al que acceden a los 10,96 años por término medio» (p. 22). Estos autores han concluido que, para los adolescentes, el uso de las pantallas y las redes sociales (en adelante RRSS) les supone un aporte trascendental tanto a nivel social como emocional:

Los ayuda a hacer amigos, a no sentirse solos y encuentran a través de la Red alegría, diversión, placer, apoyo, comprensión y bienestar emocional, un surtidor de afectos y experiencias en el que priman las emociones positivas y sin el que hoy parecería difícil vivir. (p. 92)

Sin embargo, en estos estudios también se constatan varias problemáticas que se están derivando del uso de los móviles con

acceso a Internet, los *smartphones*. Por un lado, la limitación que los padres y madres sienten para poder gestionar el acceso a todo este mundo digital (Empantallados y GAD3, 2020). Están preocupados por la relación con desconocidos, el ciberacoso, el acceso a contenidos inadecuados, la adicción a redes sociales, la cesión de datos personales, la sobreexposición de su imagen, el aislamiento social, el sedentarismo, los cambios de carácter y la pérdida de tiempo (Empantallados y GAD3, 2020, p. 48). Por el otro, está la propia vivencia de las pantallas que para los adolescentes es como una «montaña rusa» ya que pasa desde la felicidad y libertad, hasta la inseguridad y la tristeza, envidia, celos o complejos cuando se comparan en redes sociales y sienten que no encajan con los modelos a los que aspiran (Empantallados y GAD3, 2020, p. 23).

En el Estado español, como respuesta a esta situación, agravada por los confinamientos, están realizándose cada vez más estudios y diagnósticos para promover un uso saludable y responsable de Internet y las RRSS. Están proliferando igualmente colectivos y empresas tanto públicas como privadas con el fin de formar tanto a padres y madres, a la infancia y a la adolescencia como a sus educadores. Es un gran desafío al cual, como sociedad y, visto lo detectado en algunos de los estudios citados, estamos llegando algo tarde. En este trabajo pretendemos realizar una pequeña aportación para abordarlo desde la enseñanza reglada y que puede abrir un camino.

2. Alfabetización audiovisual a través de la educación de las artes visuales

Sobre la necesidad de abordar los fenómenos visuales en la educación formal porque son generadores de actitudes, creencias y de miradas sobre el mundo, son varios los autores que vienen argumentando al respecto: Freedman, Efland y Stuhr (citados en Marcellán, 2010), junto con autores como Hernández (2007) o Buckingham (2002), entre otros. Hace ya veinte años que la revista *Cuadernos de pedagogía*, de dilatada trayectoria en el Estado español, publicó varios artículos con las nuevas direcciones hacia donde debería dirigirse la Educación de las Artes Visuales, en

nuestro contexto: Educación Plástica Visual y Audiovisual (en adelante EPVA). Hernández y Aguirre (2002), entre otros señalaban la necesidad de modificar: los límites de las artes visuales, el enfoque de las prácticas y de los métodos de enseñanza en la escuela, las finalidades de la educación escolar y, sobre todo, la percepción de «lo visual» en las sociedades contemporáneas. Sentaban así las bases para una formación que respondiera a las necesidades emergentes; para entender un mundo cada vez más visual y adquirir capacidad de análisis crítico y comprender sus posibles significados y conexiones con el entramado socioeconómico y cultural.

En el panorama actual, en el que los fenómenos visuales se han incrementado exponencialmente, la EPVA nos sigue pareciendo un espacio muy idóneo para desarrollar la alfabetización audiovisual. Es una competencia necesaria a integrar en la educación formal. Gómez y Agustín (2010) la definen como:

[...] el proceso cognitivo y creativo de comprensión y reelaboración del universo perceptivo, simbólico, lógico e imaginativo, producto de la cultura icónica de una determinada etapa y contextos histórico y geopolítico. (p. 12)

Hoy día, seguimos necesitando trabajar con el alumnado hacia una «educación estética, visual y audiovisual» para adquirir una mirada crítica (Plataforma Educación No sin Artes, 2020). En un tiempo donde los adolescentes tienen a su alcance millones de imágenes, redes sociales y pantallas que les moldean, saber entenderlas, y, si es preciso, rebatirlas o contrastarlas resulta más que urgente.

Sin embargo, la realidad es que existe una gran distancia entre la enseñanza de la cultura visual a la que nos dan acceso las diversas pantallas y la educación formal (Marcellán-Baraze *et al.*, 2013). Este hecho debería ser transformado profundamente, ya que trabajar las diferentes producciones culturales en el aula puede ser una gran oportunidad para generar pensamiento crítico y agencia ante la realidad dibujada por las nuevas tecnologías (Marfil-Carmona, 2018). Urge, entonces, introducir en educación secundaria una pedagogía de los diversos fenómenos culturales para contrarrestar el discurso de las imágenes estereotipadas de las redes, incluyendo la fotografía como recurso didáctico

(García Mendoza, 2018). Es necesario que el alumnado pueda no solo decodificar las imágenes, sino «relacionarlas, juzgarlas y criticarlas» (Barbosa, 2020, p. 7).

Encontramos en la EPVA, por tanto, un ámbito en el cual desarrollar la alfabetización audiovisual respecto al amplio universo al que nos dan acceso las múltiples pantallas. Entendemos, además, la *creación artística* como práctica con un gran potencial transformador que, no obstante, en la actualidad sigue siendo relegada dentro de la educación formal a una asignatura de importancia menor, muchas veces asociada a valores como la relajación o el entretenimiento, en contrapunto al gran valor como generador de pensamiento y reflexión que puede tener el arte.

3. Nuestra propuesta: intervención didáctica en EPVA

Son varias ya las propuestas llevadas a cabo en centros educativos del Estado español (Arcoba, 2019; Eiriz, 2021; Mesias-Lema y Calviño Santos, 2022; Agirre-Larizgoitia, Madariaga-López y Gutierrez Ajamil, 2020; Vaquero-Cañestro, 2022; Madariaga-López y Cilleruelo, 2020; Molinet Medina, 2015) en las que las autoras comparten la preocupación por la falta de educación visual y desarrollan estudios sobre propuestas didácticas que profundicen en la alfabetización audiovisual del alumnado y activen el pensamiento crítico. Así, podemos afirmar que existe una intranquilidad extendida en el seno de la investigación educativa sobre la falta de alfabetización visual de la adolescencia y juventud. Con todo, la gran mayoría de las investigaciones que trabajan intervenciones didácticas enfocadas en la alfabetización audiovisual mediante metodologías artísticas se desarrollan en facultades de educación, con alumnado postadolescente y joven. A nuestro juicio, la adolescencia se presenta como un rango vital más adecuado para trabajar cuestiones en torno a la identidad y la autoimagen. Por este motivo, nuestra investigación se va a desarrollar en Educación Secundaria Obligatoria (en adelante ESO). Además, los alumnos de las facultades de educación con los que se ha investigado se están formando para ser futuros docentes de educación infantil y de educación primaria, ni siquiera

de secundaria. A pesar de que la implementación de estas intervenciones en dichas facultades es muy necesaria, no deja de ser una acción muy limitada para la gran problemática que se presenta. Esta formación debería ser necesaria para toda la población, no solo para el alumnado universitario de carreras concretas. Por ello, desarrollar propuestas de alfabetización audiovisual resulta más adecuado en la ESO, al ser esta, como su propio nombre indica, una etapa de formación obligatoria.

Respecto a los objetivos de la intervención, se pretende que el alumnado transite de consumidor pasivo a creador con conciencia crítica a través de prácticas artísticas que profundicen en los conceptos de *autoimagen* e *identidad*. Las investigaciones citadas demuestran que es posible trabajar la complejidad de las imágenes con el alumnado, partiendo de propuestas que tienen como objetivo contrarrestar las imágenes hegemónicas de las redes sociales, y dotar a estos jóvenes de capacidad de agencia. Consiste en desplazarse «de la mirada dócil a la mirada crítica» (Vaquero-Cañestro, 2022, p. 546). Las prácticas artísticas como la fotografía o el videoarte se presentan como acciones idóneas para realizar ejercicios de autoexploración al mismo tiempo que se trabajan cuestiones técnicas requeridas por las propuestas curriculares.

En lo relativo a la metodología, la intervención didáctica se fundamentará en el trabajo por proyectos artísticos. Y es que, como recoge Rodríguez Clavel (2022), un estudio realizado por la Universidad de Brigham en 2006 puso de manifiesto que los docentes dedicados al arte construían enfoques metodológicos más interesantes para el alumnado demostrando estos un mayor interés por el contenido impartido.

4. Prácticas artísticas contemporáneas como referencia

Desarrollar una intervención didáctica con alumnado adolescente con el fin de mejorar su alfabetización audiovisual carece de sentido si obviamos cuál es el contenido virtual que consumen diariamente a través de sus *smartphones* en forma de vídeos de *streamers* o imágenes de *influencers*. Se trata de publicaciones con una gran carga estética, pensadas para seducir al espectador y con-

vertirse en su referente. Así, conocer estas producciones culturales y entender cómo impacta en los adolescentes resulta esencial para poder llegar hasta ellos. Muchos de estos referentes, a través de las imágenes que comparten, promueven un ideal de cuerpo hegemónico irreal, fomentando el rechazo al cuerpo propio. Por ello, estimamos que puede resultar muy inspirador para el alumnado acercar al aula la práctica artística de artistas contemporáneas que trabajan estas cuestiones. Consideramos que aquellas obras de artistas, mujeres principalmente, que tratan problemáticas que atraviesan el cuerpo y la experiencia vital de los adolescentes como la búsqueda de la identidad o los estereotipos de género, por ejemplo, son apropiadas para el alumnado actual, en ellas abordan abiertamente la presión sobre los cuerpos.

A modo de breve repaso histórico, cabe mencionar la importancia que la politización de la mirada ha tenido dentro del arte desde el siglo XX y, concretamente, el poder que ha tenido el feminismo para reclamar un sistema de representaciones con perspectiva de género. Es necesario señalar que antes del siglo XX toda manifestación visual estaba dominada por la mirada masculina, que objetivizaba el cuerpo de la mujer. Durante los años setenta, los principios del movimiento feminista también fueron cogiendo fuerza dentro del campo artístico, lo que impulsó una transformación dentro del arte:

Mientras la cineasta Laura Mulvey publica su célebre ensayo *Visual pleasure and Narrative Cinema*, artistas feministas estadounidenses como Judy Chicago o Mary Kelly desarrollan diferentes posiciones de la representación de las mujeres. (Foster *et al.*, 2006, p. 570)

Así es como el denominado *arte feminista* fue clave para el desarrollo de temas como:

[...] la construcción social de la identidad de género o la carga semiótica de la diferencia sexual (especialmente por lo que respecta a la imagen) (Foster *et al.*, 2006, p. 570)

En Europa también se hicieron eco de estos temas y cabe destacar a la artista croata Sanja Ivekovic como una de las pioneras, que ya desde los setenta trató en sus obras la influencia de las revistas femeninas a la hora de moldear identidades.

Posteriormente, durante los años ochenta, artistas como Barbara Kruger y Cindy Sherman pusieron en cuestión:

[...] la diferencia sexual en la representación visual, y una transformación cualitativa en los medios de comunicación de masas, que cambió todo el contexto de la producción, distribución y la recepción de imágenes. (Foster *et al.*, 2006, p. 586)

Estas artistas trabajaron con la fotografía, cuestionando el medio a la vez que el sistema de representación hegemónico.

En cuanto a la práctica artística más contemporánea y coetánea del alumnado de secundaria, la irrupción de las nuevas tecnologías ha tenido consecuencias tanto en los modos de crear como en las preocupaciones e intereses de una nueva generación de artistas, quienes utilizan medios como el arte digital o la posfotografía. Así, seleccionamos, entre otras, a las siguientes artistas y algunos de sus proyectos más interesantes que podrían ser de gran utilidad pedagógica en el aula: Cindy Sherman «Untitled film stills», 1977-1980; Martha Rosler, «House beautiful bringing the war home», 1967-1972 y 2004-2008; Bruno Metra y Laurence Jeanson, «ID», 2013; Amalia Ulman «Excellences and perfections», 2014; Yolanda Domínguez, «Accesibles y accesorias», 2015; SH Sadler, «Fresh meat», 2019. Más allá de su complejidad conceptual, estas obras nos interesan, porque trabajan diferentes disciplinas artísticas como la fotografía, la performance, el *collage*, el arte en Internet, la instalación escultórica etc. Disciplinas que enriquecen la formación actual, dado que, según constataron Gómez-Pintado y Marcellán Baraze (2017), se limita a unos referentes artísticos que responden a una idea canónica del arte, con una escasa diversidad de género, que se refleja en una clara desigualdad en cuanto a la autoría masculina frente a la femenina, cultural y temática. Por tanto, el trabajo con estas prácticas amplía la mirada tan reducida respecto al arte que actualmente se ofrece al alumnado, y aumenta su valor como fuente de aprendizaje. Asimismo, introducir la obra de estas artistas en el aula permite trabajar el arte no solo desde lo formal, sino también desde el pensamiento y la reflexión.

La obra de las artistas mencionadas ha sido y está siendo clave para poder entender cómo influyen los cánones de belleza en

los cuerpos de los jóvenes, especialmente en los de ellas, y cómo la mirada hegemónica patriarcal está totalmente normalizada en las redes sociales. En estas publicaciones virtuales se muestran imágenes de *influencers* mujeres hipersexualizadas e *influencers* hombres en posición de poder, normalizando, así, una mirada patriarcal hacia el cuerpo de la mujer y potenciando la diferencia sexual a la vez que se siguen perpetuando los mismo roles en torno a la representación. Los adolescentes sienten una presión enorme por imitar estos cuerpos editados a base de filtros que los perciben como reales, lo que les afecta tanto en su identidad como en su autoimagen.

Trabajar con estas artistas nos permite conocer ejemplos de cómo se puede contestar de algún modo a estas versiones normativas al tiempo que nos alertan de la proliferación en las RRSS de imágenes hegemónicas con cánones de belleza muy sexistas y estereotipados que pueden llegar a ahogar la autoestima.

5. Conclusiones

El presente escenario muestra que el dominio de lo visual es absoluto en la cotidianeidad de la adolescencia y la juventud. Las redes sociales son un escaparate virtual donde diariamente se exhiben imágenes de *influencers* que los adolescentes, en su gran mayoría, tratan de imitar. Estas imágenes, con escasa diversidad y a las que acceden diariamente, tienen un poder formativo enorme, especialmente sobre la infancia y la juventud, e instauran una serie de valores y cosmovisión. Además, afectan a la construcción de su identidad y tienen consecuencias sobre sus cuerpos (Peris, Majanto y Kortabarría, 2013), dado que el hecho de no encajar en el canon hegemónico de belleza influye de manera directa en la autoestima y autoimagen.

Por este motivo, existe una necesidad latente de alfabetización audiovisual en el seno de la educación formal. Así, la asignatura de EPVA resulta un espacio oportuno para desarrollar una educación visual que se ajuste a las necesidades contemporáneas y pueda otorgarle al alumnado herramientas para contrarrestar, de algún modo, estas imágenes hegemónicas. Resaltamos en este sentido la capacidad de agencia, ya que estamos de acuerdo con Ferrés y Piscitelli (2012) cuando subrayan la necesidad de po-

tenciar la cultura participativa junto, con el desarrollo de la capacidad crítica.

A nuestro juicio, algunas propuestas del arte contemporáneo resultan muy propicias para trabajar en el contexto actual. Tal es el caso de aquellas prácticas de artistas que utilizan estrategias como la parodia, el humor o la ironía para acercarse a las problemáticas mencionadas que afectan al alumnado adolescente. De esta forma, en vez de demonizar a sus referentes, consideramos que podría resultar más adecuado y fructífero acercarnos a ellos a través del arte, haciendo pedagogía a partir de la práctica artística. Algunas propuestas de arte contemporáneo nos pueden ayudar a tender puentes entre la pedagogía cultural con la que viven, disfrutan y se emocionan diariamente y la pedagogía escolar, que aparentemente nada tiene que ver con su vida. Un trabajo desde esta posición y perspectiva puede contribuir algo en la problemática que gran parte del alumnado joven y adolescente tiene para aceptar su cuerpo en la actualidad.

6. Referencias bibliográficas

- Agirre-Larizgoitia, A., Madariaga-López, I. y Gutiérrez Ajamil, E. (2020). Prácticas artísticas prosumidoras para la creación de una mirada crítica en tiempos hipervisuales. *Tercio Creciente (Monográfico extraordinario II)*, 125-136. <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.extra2.5730>
- Andrade, B., Guadix, I., Rial, A. y Suárez, F. (2021). *Impacto de la tecnología en la adolescencia. Relaciones, riesgos y oportunidades*. Unicef España.
- Arcoba, M. D. (2019). Estudiar las posibilidades del autorretrato personal en la enseñanza secundaria mediante construcciones audiovisuales artísticas. *Educación Artística Revista de Investigación (EARI)*, 19, 223-234. <http://dx.doi.org/10.7203/eari.10.14331>
- Barbosa, B. (2005). Lecturas de imágenes y metodologías en educación artística. *Arte, Individuo y Sociedad*, 17, 7-16. <https://revistas.ucm.es/index.php/ARIS/article/view/ARIS0505110007A>
- Buckingham, D. (2002). *Crecer en la era de los medios electrónicos. Tras la muerte de la infancia*. Morata.
- Eiriz, S. (2021). Recrear el selfie. Estrategias educativas para la reflexión creativa y la reconstrucción simbólica de la identidad. *IJABER. Inter-*

- national Journal of Arts-based Educational Research*, 1(1), 48-60.
<https://doi.org/10.17979/ijaber.2021.1.1.7598>
- Empantallados y GAD3 (2020). *El impacto de las pantallas en la vida familiar. Los adolescentes*. www.empantallados.com/estudio2020
- Ferrés, J. y Piscitelli, A. (2012). Media competence. Articulated proposal of dimensions and indicators. [La competencia mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores]. *Comunicar*, 38, 75-82.
<https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-08>
- Foster, H. *et al.* (2006). *Arte desde 1900. Modernidad, antimodernidad, posmodernidad*. Akal.
- García Mendoza, L. Y. (2018). En modo selfie: reflexiones sobre la potencia de las selfies. *Nómadas*, 49, 103-119. <https://dx.doi.org/10.30578/nomadas.n49a6>
- Gómez-Pintado, A. y Marcellán-Baraze, I. (2017). ¿Responden las imágenes utilizadas en educación plástica y visual a la propuesta curricular? *Educación XXI*, 20, 221-252. <https://revistas.uned.es/index.php/educacionXXI/article/view/1751>
- Gómez, R. y Agustín, M. C. (eds.). (2010). *Polisemias visuales. Aproximaciones a la alfabetización visual en la sociedad intercultural*. Universidad de Salamanca.
- Hernández, F. (2007). *Espigador@s de la cultura visual. Otra narrativa para la educación de las artes visuales*. Octaedro.
- Hernández, F. y Aguirre, I. (2002). Fragmentos de la práctica. *Cuadernos de Pedagogía*, 312, 69-71.
- Madariaga-López, I. y Cilleruelo, L. (2020). Educar en tiempos de selfies: hacia el antiselfie. *ArtsEduca*, 27, 114-127. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7609941.pdf>
- Marcellan-Baraze, I., Calvelhe, L., Agirre, I. y Arriaga, A. (2013). Estudio sobre jóvenes productores de cultura visual: evidencias de la brecha entre la escuela y la juventud. *Arte, Individuo y Sociedad*, 25(3) 524-535.
- Marcellán, I. (2010). Consideraciones sobre las imágenes mediáticas en la educación artística: un referente para la educomunicación. *Revista Iberoamericana de educación*, 52(4), 81-93.
- Marfil-Carmona, R. (2018). La era postdigital en la enseñanza de las artes visuales. Transformación educativa y propuestas para el debate. *Saber & Educar*, 24, 3-13. <http://dx.doi.org/10.17346/se.vol24.326>
- Mesías-Lema, J. M. y Calviño-Santos, G. (2022). Self-portrait in the photo booth: self-representation in the selfie era, a Photo-based

- Educational Research Project. *Visual Studies*, 37(1-2), 54-68. <https://doi.org/10.1080/1472586X.2021.2014354>
- Molinet Medina, X. (2015). *El retrato fotográfico como estrategia para la construcción de identidades visuales. Una Investigación Educativa basada en las artes visuales* [tesis doctoral, Universidad de Granada].
- Peris, M., Maganto, C. y Kortabarria, L. (2013). Autoestima corporal, publicaciones virtuales en las redes sociales y sexualidad en adolescentes. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 2, 171-180. <https://doi.org/10.3390/ejihpe3020015>
- Plataforma Educación No Sin Artes (2020, febrero). *Manifiesto Educación No Sin artes*. <https://educacionnosinartes.wordpress.com/manifiesto-educacionnosinartes>
- Prensky, M. (2011). *Enseñar a nativos digitales*. SM.
- Rodríguez-Clavel, M. (2022). Identidad y adolescencia: la educación artística, visual y audiovisual frente a la influencia de redes sociales y publicidad. *Communiars. Revista de Imagen, Artes y Educacion Crítica y Social*, 8, 43-54. <https://dx.doi.org/10.12795/Communiars.2022.i08.03>
- Vaquero-Cañestro, C. (2022). El *antiselfie*: una propuesta artística y educativa alternativa al relato mediático en la formación de maestras y maestros. *Arte, Individuo y Sociedad*, 34(2), 541-561. <https://dx.doi.org/10.5209/aris.74543>
- Unicef (2021) *Impacto de la tecnología en la adolescencia: relaciones, riesgos y oportunidades*. Un estudio comprensivo e inclusivo hacia el uso saludable de las TRIC. <https://www.unicef.es/publicacion/impacto-de-la-tecnologia-en-la-adolescencia>

Alfabetización emocional a través de arte contemporáneo

JAVIER GONZÁLEZ GARCÍA
Universidad de Burgos, jgonzalez@ubu.es

Resumen

Este trabajo forma parte de una línea de investigación que explora una variedad de experiencias significativas de aprendizaje a través de distintos lenguajes artísticos. En esta ocasión, nos vamos a centrar en el arte contemporáneo. Para ello, se ha replicado en cuatro escuelas públicas en México y España, un programa de alfabetización emocional, centrado en tres factores: *percepción, comprensión y regulación emocional*. La muestra del estudio se compone de 80 jóvenes entre 15 y 23 años, escolarizados en centros de Educación Media y Superior. Los resultados parecen apuntar a que el programa puede proporcionar entrenamiento en habilidades relacionadas con la observación y reflexión sobre las emociones de forma continuada. Se observa un ligero aumento en cada una de las escalas. Las artes visuales y la música pueden servir como un mecanismo de regulación emocional, produciendo una sensibilización inicial. La capacidad para imaginar e involucrarse en el juego puede considerarse un factor que contribuye al progreso observado.

Palabras clave: alfabetización emocional, educación artística, experiencias significativas de aprendizaje, arte contemporáneo

1. Introducción

Muchos de los problemas con que se encuentran las personas tienen que ver con el *analfabetismo emocional* (Bisquerra, 2009), algo que tiene unos efectos altamente negativos, no solo sobre las personas, sino también sobre las sociedades. La educación emocional propone el desarrollo de conocimientos y habilidades sobre emociones, «con objeto de capacitar al individuo para afrontar la vida cotidiana» (Bisquerra, 2005, p. 251).

En un momento en que muchos niños parecen tener dificultades con el manejo de sus problemas, de prestar atención o de concentrarse, de controlar sus impulsos, de sentirse responsables por su trabajo o de interesarse en su aprendizaje, cualquier cosa que sostenga estas habilidades ayudará a su educación (Moscatel, 2021), y justificará la necesidad de una educación emocional en la escuela (Colmenero *et al.*, 2013). La alfabetización emocional mejora la capacidad que tiene la escuela para enseñar. La formación intelectual por sí sola no se sostiene si no se complementa con el desarrollo de hábitos adecuados de conocimiento emocional, expresión y comprensión de emociones, automotivación, habilidades interpersonales básicas para su equilibrio social y técnicas de autocontrol del comportamiento.

La escuela de hoy está haciendo grandes esfuerzos por que esta formación integral no quede en papel mojado y sea una realidad diaria en el currículo oficial y vivido en todos sus elementos. La enseñanza de emociones depende más del entrenamiento y su perfeccionamiento que de la instrucción verbal. Una parte importante del aprendizaje se realiza a través del ejemplo y de la imitación. Muchas veces, sin pretenderlo, estamos transmitiendo un determinado modelo de gestión de las emociones que tendrá consecuencias duraderas para la vida emocional de los alumnos (Fernández-Berrocal *et al.*, 2010).

La teoría y la práctica educativa reorientada desde el nuevo panorama que nos ofrecen el estudio y aplicación de las emociones se enfrenta una serie de obstáculos:

[...] la visión restringida y negativa del propio concepto de emoción, la falta de perspectiva y la escasa formación del profesorado en las dimensiones personales. (Rebollo, Hornillo y García, 2006, pp. 14-15)

El primer obstáculo se refiere a los tópicos y confusiones en torno al concepto de *emoción*, y a la complejidad que este encierra. La diversidad de perspectivas no tiene que ser por sí misma un obstáculo. Es muy fácil caer de nuevo en la visión tradicional de las emociones como algo puramente fisiológico que ocurre a nuestro pesar (Pekrun, 2006), y que no solo no tiene que ver con la inteligencia, sino que representa un estorbo o una amenaza (Pallarés-Domínguez, 2021).

El segundo es que los nuevos aportes de *inteligencia y educación emocional* han empezado a dar algunos resultados, pero son conceptos tan próximos y recientes todavía que seguramente habrá conciencia de su importancia cuando tengamos una mayor perspectiva (Rivero, 2020).

El último obstáculo alude a una paradoja que los profesionales de la educación dan por sobreentendido: las emociones a educar son las de los alumnos y «nuestra principal preocupación, a veces incluso obsesión, es elaborar programas o conseguir programas para los alumnos» (Darder y Bach, 2006, p. 60), olvidando la formación docente necesaria.

El reto que plantea la vida actual y la educación es el de volver a «integrar conocimiento estético y analítico». Estas formas de conocimiento demandan la presencia de varios elementos en el plan de estudios sobre el desarrollo de las «habilidades imaginativas» necesarias para el proceso de inventar, «igualdad entre las asignaturas», un plan de estudios «holístico e integrado» que sustituya al conocimiento fragmentado (Brierley, 2013, pp. 10-11).

En este trabajo nos vamos a centrar en el lenguaje plástico-visual. En nuestra cultura gran parte de los estímulos son de naturaleza visual y táctil. Hoy, las imágenes pueden realizarse mediante procedimientos convencionales, pintura, modelado o grabado y otros generados por las técnicas no convencionales, cine, video, instalación, fotografía. Cada uno de estos medios posibilita diversas formas de representación y expresión, que conducen a la creación y ejecución concreta de un mundo figurativo o no. De ahí la necesidad de implementar metodologías que incluyan la lectura de las imágenes y el análisis crítico de los mensajes icónicos.

2. Metodología

Se ha replicado en cuatro escuelas públicas en México y España el estudio realizado por Boyano y López de Villalta (2009) *Arte/Emocional*, una experiencia de alfabetización emocional dirigida a jóvenes entre 16 y 25 años. La experiencia está basada en un programa informático interactivo, que utiliza fotografías de obras artísticas, pinturas y esculturas, y formula preguntas sobre las vivencias emocionales de los personajes. Las preguntas son

abiertas, para fomentar la creatividad y la imaginación, o el *pensamiento lateral* (De Bono, 1991), y pretende favorecer procesos cognitivos implicados en la comprensión emocional en la vida diaria. En *Arte/Emocional*, las pinturas o esculturas constituyen el estímulo inicial, a partir del que los participantes imaginan qué está ocurriendo, de modo análogo a una situación social, en la que se infiere, a partir de información sensorial, qué emociones están presentes, para actuar en consecuencia.

La muestra del estudio se compone de 80 jóvenes entre 14 y 23 años, escolarizados en centros de Educación Medio-Superior. Para evaluar el mundo emocional interior, se utiliza la escala TMMS-24 (Mayer, Salovey y Caruso, 2002), que proporciona información sobre tres factores: *Atención a los propios sentimientos* (Percepción); *Claridad emocional* (Comprensión) y *Reparación de las propias emociones* (Regulación).

Se aplica la experiencia a lo largo de 3 meses, en una sesión semanal de una hora. Los alumnos están situados en clase formando parejas, que disponen de un ordenador. La tarea sigue las siguientes fases (Boyano y López de Villalta, 2009, p. 524):

1. El alumno, individualmente, responde a las preguntas por escrito, durante 10 minutos.
2. Cada pareja dialoga sobre la interpretación, para favorecer la expresión de sentimientos, y desarrollar un lenguaje descriptivo sobre el mundo emocional.
3. Los alumnos consultan textos de *ayuda*, que permite replantear, o completar las respuestas. Las ayudas son abiertas se organizan como sugerencias.
4. Se ponen en común las conclusiones de todos, con ayuda del profesor.

El programa se divide en 4 series, con diferentes niveles de dificultad:

1. Serie «Clásicos». Las obras forman parte de la historia de la pintura. Son de carácter figurativo, plantean una lectura fácil icónica y trabajan conceptos básicos en alfabetización emocional. Los trabajos recogen las emociones básicas, el alumno debe desarrollar habilidades para reconocerlas, percibir las y explicar sus manifestaciones externas.

2. Ciclo «Emociones en la música». Se presentan fragmentos musicales, tomados de obras clásicas. Se pretende trabajar el primer nivel de alfabetización emocional, que es la identificación de las emociones básicas. Dada la naturaleza abierta de las composiciones instrumentales, fomenta la imaginación y el pensamiento lateral.
3. Serie «Perfiles de Mujeres». Las obras son figurativas. Los personajes aparecen masculinos y femeninos, para fomentar diferentes interpretaciones. Se hace reflexión sobre las relaciones de género y el universo emocional que las rodea. Los trabajos representan la existencia de conflictos y frustraciones en el mundo real, y las tareas cuestionan al estudiante sobre las posibilidades de afrontamiento. Se da prioridad al trabajo en el campo de las relaciones y el autocontrol.
4. Ciclo «Reflexión sobre los valores en el mundo actual». Es un nivel avanzado. Las obras son escultóricas. Combinan lo figurativo con lo simbólico y requieren una formación previa para facilitar su interpretación. Se centra en el papel de las emociones en la convivencia. Se plantean conceptos afines, como la violencia, la desconfianza o la relación del hombre con su entorno. Se pretende desarrollar habilidades para percibir y comprender sentimientos complejos o contradictorios. Las ayudas son sutiles, el alumno debe volver a interrogarse sobre las emociones, la asimilación de su significado y la utilidad social.

3. Resultados

Aunque las diferencias no sean significativas entre el pretest y postest, en los resultados se observa un ligero aumento en cada una de las escalas (Percepción, Comprensión y Regulación), de forma más pronunciada en la variable percepción (tabla 1). Parece ser que las acciones del programa apuntan a la aparición de una sensibilización inicial a la atención y reflexión sobre las emociones y los sentimientos propios y ajenos.

Los resultados parecen indicar que el programa puede proporcionar entrenamiento en habilidades relacionadas con la observación y la reflexión sobre las emociones de forma continuada, así como apoyar al desarrollo de una sensibilización inicial

Tabla 1. Prueba de Mann-Whitney de las diferentes escalas

Escalas	Pretest	Postest
Percepción	.398	.474
Comprensión	.533	.572
Regulación	.386	.402

$p > 0.05$

Fuente: elaboración propia

en la percepción emocional. El gran número de estímulos visuales, el diálogo con sus compañeros y la verbalización de sentimientos habría podido evocar y favorecer estos procesos internos de reflexión.

4. Discusión

Los resultados apuntan a que las artes visuales y la música, junto al resto de los lenguajes artísticos, suelen funcionar como un mecanismo de regulación emocional, en la medida que produjeron en los participantes una sensibilización inicial acerca de la percepción de sus emociones. Las habilidades específicas de la regulación emocional se relacionan con entender, identificar y etiquetar las emociones, ya que refuerzan una determinada actitud para cambiarla y, con ello, generan una transición que mejore las emociones extremas en el ámbito de la regulación.

Parece ser que, cuando las personas dedican tiempo a la expresión artística, a su vez realizan una reflexión interior (Belén, 2019). El arte parece funcionar como un simulador emocional: introduce al observador en una situación ficticia, y plantea una serie de interrogantes sobre la escena, al igual que ocurre en diferentes situaciones sociales. Las habilidades para percibir y comprender el sentido de las emociones, incorporadas en un rostro pintado, o en la mirada de una escultura, han de ser posteriormente transferibles a la vida y a las relaciones interpersonales (Boyano y López de Villalta, 2009, p. 528).

Con relación a la música, en concreto, al pedir al alumnado que exponga las emociones que su escucha le sugiere, o bien invente una historia que pudiera ajustarse a lo que la música le invita a sentir, estas experiencias hacen significativa la presencia

de la música en la escuela como puente sensibilizador y como fuente de conocimiento y placer (Díaz, 2010).

Asimismo se observa una ampliación y profundización del vocabulario emocional, a partir de las actividades anteriores en las que puede recogerse una variedad de términos relacionados con las emociones que los alumnos emplean, puede establecerse un debate acerca de su significado y utilización. Palabras como *respeto, miedo, valor, fuerte, cobarde...*

¿Qué diferencia hay entre tenerle miedo y respeto a una persona?, ¿la persona que es valiente nunca tiene miedo?, ¿se puede ser fuerte en todo momento?, ¿es igual tener miedo que ser cobarde?, ¿de qué otra manera podríamos decir cobardía? ¿Es lo mismo estar alegre que estar ilusionado?, ¿cómo describirías a una persona feliz? (Olmedo, 2009, p. 15)

El fomento del manejo emocional ha sido clave. Manejar las emociones como proceso de aprendizaje en el ámbito escolar podría considerarse sinónimo de *motivación*. Y dos motores de esta motivación intrínseca son la curiosidad y los retos personales (Seco, 2015).

Por último, en este proceso de interacción entre la educación emocional y la artística, emerge la figura del artista-pedagogo, que es poco conocida en el contexto universitario. A pesar de que son frecuentes las referencias al «arte de enseñar» relacionadas con profesionales expertos en el manejo de situaciones de «la incertidumbre, la indeterminación, la singularidad y el conflicto» (Montané, 2009, p. 123), no es tan habitual identificar características propias del hacer docente en la intersección vital arte-universidad. En la figura del profesorado-artista se reconoce un saber docente que incorpora un pensamiento, unas estrategias y unas técnicas susceptibles a ser estudiadas (Motos y Navarro, 2021).

5. Conclusiones

El desarrollo del programa *Arte/Emocional* influye en la percepción emocional, que juega un papel importante en la realización de un proceso de comprensión y regulación, que, para ser alcan-

zados en su generalidad, requieren mayor trabajo y número de sesiones. La percepción es relevante para el inicio y el desarrollo de la regulación emocional.

La revisión teórica y los primeros resultados convergen en tres aspectos clave:

- a) *Autoeficacia creativa*: la confianza en la capacidad y competencia de uno mismo para ser productivo es un gran estímulo. La autoeficacia creativa fomenta los estilos de pensamiento que posee la gente creativa, como la curiosidad o la capacidad de asumir riesgos intelectuales (Beghetto y Kaufmann, 2010).
- b) *Libertad y seguridad psicológicas*: para mantener esta autoeficacia creativa, debe haber un ambiente de apoyo. Siempre cabe la posibilidad de equivocarse, pero un entorno propicio para la creatividad otorgará a los estudiantes la libertad de asumir riesgos y la seguridad de que los errores no tengan consecuencias negativas. Los espacios de formación creativa deben ser, en definitiva, un lugar seguro en el que equivocarse, del que deben tomar nota escuelas y universidades. Una institución educativa creativa es incompatible con el miedo a la autoridad, especialmente cuando es al profesor a quien se considera la autoridad (Romo, 2013, p. 7).
- c) *Aprendizaje o resolución de problemas lúdicos*: además del placer y la diversión, asociar el juego con el aprendizaje tiene consecuencias muy positivas para el desarrollo evolutivo (Nickerson, 2010). Por desgracia, existe una fuerte barrera cultural en contra, resumida dramáticamente en el refrán «la letra, con sangre entra», que afortunadamente se está quedando obsoleto. Es importante no olvidar las fuertes conexiones que vinculan el juego con la creatividad y el mundo de posibilidades que abren (Del Río y Álvarez, 2007), conceptos clave para futuras investigaciones, aspectos que desarrollaremos en siguientes trabajos.

Una de las variables que ha de tenerse en cuenta para futuras investigaciones es involucrar a padres de familia y profesores que ayuden a favorecer el desarrollo de habilidades en regulación emocional y durante un tiempo prolongado, con mayor número de sesiones. Entre las limitaciones del estudio, se puede mencionar que la muestra de la población especial es pequeña,

debido a las dificultades de acceso, por lo cual es preciso realizar nuevas investigaciones con análisis estadísticos de avance que evidencien las diferencias de las variables de forma significativa y, por tanto, permitan confirmar los hallazgos obtenidos en el presente estudio.

6. Referencias bibliográficas

- Beghetto, R. y Kaufmann, J. (2010). *Nurturing Creativity in the Classroom*. Cambridge University Press.
- Belén, M. (2019). El arte en el desarrollo emocional. *Revista Para el Aula*, 29, 18-29.
- Bisquerra, R. (2005). *Educación emocional y bienestar*. Praxis-Wolters Kluwer.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Síntesis.
- Boyano, J. T. y López de Villalta, C. (2009). Arte/Emocional: una experiencia educativa de alfabetización emocional. En: *Inteligencia Emocional: 20 años de investigación y desarrollo. Libro de Resúmenes del II Congreso Internacional de Inteligencia Emocional* (pp. 531-536). Fundación Marcelino Botín.
- Brierley, D. (2013). *Investigando lo vivido. Experiencias escolares que inciden en la revelación de una profesión creativa*. Plataforma Educativa. Fundación Marcelino Botín.
- Colmenero, V. C., García, P. Á. C. y Tendero, G. R. (2013). La dramatización como recurso didáctico para el desarrollo emocional. Un estudio en la etapa de educación primaria. *Revista de investigación educativa*, 31(2), 410-410.
- Darder, P. y Bach, E. (2006). Aportaciones para repensar la teoría y la práctica educativas desde las emociones. *Teoría de la educación*, 18, 55-84.
- De Bono, E. (1991). *El pensamiento lateral*. Paidós.
- Del Río, P. y Álvarez, A. (2007). *Escritos sobre arte y educación creativa de Lev S. Vygotski*. Fundación Infancia y Aprendizaje
- Díaz, J. L. (2010). Música, lenguaje y emoción: una aproximación cerebral. *Salud Mental*, 33(6), 543-551.
- Fernández-Berrocal, P., Alcaide, R., Domínguez, E., Fernández-McNally, C., Ramos, N. S. y Ravira, M. (2010). Adaptación al castellano de la escala rasgo de metaconocimiento sobre estados emocionales de Salovey *et al.*: datos preliminares. *Libro de Actas del V Congreso de Evaluación Psicológica*. Málaga.

- Lázarcel, J. (2003). Psicología de la Música y emoción musical. *Educativo*, 20-21, 213-226.
- Mayer, J. D., Salovey, P. y Caruso, D. (2002). *Test de inteligencia emocional Mayer-Salovey-Caruso (MSCEIT)*. Adaptación española de N. Extremera y P. Fernandez-Berrocal (2009). Madrid: TEA.
- Montané, A. (2009). Profesores-artistas y didáctica generativa: Experiencias educativas en la universidad. *Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 2, 117-129.
- Moscatel, L. R. (2021). El arte de educar singulares. La educación expandida inspirada por las pedagogías emergentes: en la búsqueda de la experiencia autónoma y el aprendizaje colaborativo. *Desbordes*, 12(1), 116-136.
- Motos, T. y Navarro, A. (2021). ¿Qué cambiar en la didáctica de las enseñanzas artísticas en tiempos de pandemia? *Didacticae: Revista de Investigación en Didácticas Específicas*, 10, 109-125.
- Nickerson, R. S. (2010). How to discourage creative thinking in the classroom. En: Beghetto, R. y Kaufmann, J. *Nurturing creativity in the classroom* (pp. 132-65). Cambridge University Press.
- Olmedo, M. (2009). Pautas para el desarrollo de la Inteligencia Emocional en los primeros años de escolarización. *Libro de Resúmenes. III Congreso Internacional de Inteligencia Emocional*. Fundación Marcelino Botín.
- Pallarés-Domínguez, D. (2021). La reflexión crítica sobre los neuromitos en la educación. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 33(2), 87-106. <https://doi.org/10.14201/teri.25288>
- Pekrun, R. (2006). Progress and open problems in educational emotion research. *Learning and Instruction*, 15, 497-506.
- Rebollo, M. A; Hornillo, I. y García, R. (2006). Estudio educativo de las emociones: una aproximación sociocultural. *Revista Electrónica de Teoría de la Educación*, 7(2), 28-44.
- Rivero, A. (2020). *La educación emocional en el contexto escolar. Estudio de caso de un proyecto de educación emocional y resolución de conflictos* [trabajo fin de máster, Universidad de las Islas Baleares]. Repositorio Institucional. <https://dspace.uib.es/xmlui/handle/11201/156363>
- Seco, R. N. (2015). Buenas prácticas y arte inclusivo en la Universidad: la figura del artista-pedagogo y metodologías innovadoras/Good practices and inclusive Art at the University: the image of the Artist/Teacher and Innovative Pedagogies. *Arteterapia*, 10, 281.

Discapacidad y educación inclusiva: el potencial de la asistencia personal infantil

BREGÁN RIOBÓO-LOIS

Investigador predoctoral FPU20/06120, Universidade de Vigo,
arioboo@uvigo.gal

PAULA FERNÁNDEZ-MARTÍNEZ

Intérprete de Lengua de Signos Española en Centros Educativos Públicos
de la Comunidad Autónoma de Galicia,
paulafm.fm@gmail.com

Resumen

Las personas con discapacidad han padecido múltiples discriminaciones a lo largo de historia. La infancia y adolescencia con discapacidad observa cómo su derecho a disponer de una educación inclusiva sigue sin estar garantizado en la práctica. Independientemente de centros accesibles, de diseño universal de aprendizaje y de un cuerpo docente con formación específica para la atención a personas con discapacidad, existen figuras profesionales esenciales para garantizar su autonomía e independencia, también, durante su etapa educativa. Entre ellas, la asistencia personal, una herramienta imprescindible para desarrollar su vida como la propia persona decida, garantizando su autonomía moral. La asistencia se reguló en España en el año 2006 y, recientemente, la Comunidad Valenciana incorporó a su oferta de servicios la Persona de Asistencia Terapéutica Infantil, especialmente configurada para favorecer la promoción de la autonomía personal y la vida independiente de la infancia y adolescencia, permitiendo su acceso a los centros educativos. El objetivo es identificar el perfil de las usuarias de la asistencia personal entre la infancia y adolescencia en edad de escolarización obligatoria en España. Se realizó un análisis previo de la literatura mediante descriptores como discapacidad, educación inclusiva, vida independiente, autonomía personal o autodeterminación; y se analizaron datos estadísticos del Instituto de Mayores y Servicios Sociales sobre la asis-

tencia personal dentro del Sistema para la Autonomía y Atención a la Dependencia. Los resultados muestran una escasa implantación, especialmente entre la infancia y adolescencia. Más de la mitad de las comunidades autónomas no han reconocido, a la fecha de análisis, ninguna prestación de asistencia personal en edad de escolarización obligatoria, impidiendo una educación realmente inclusiva. Las Administraciones Públicas deben redoblar sus esfuerzos reconociendo y garantizando el acceso a esta herramienta crucial para el desarrollo integral de su personalidad, posibilitando la adquisición de habilidades y capacidades para su vida autónoma futura.

Palabras clave: discapacidad; asistencia personal; educación inclusiva; vida independiente; autonomía personal.

1. Introducción

Históricamente las personas con discapacidad han sido marginadas y excluidas en la práctica totalidad de los contextos sociohistóricos que se analicen (Carbonell, 2017; González-Rodríguez *et al.*, 2014; Iáñez, 2010; Sarquis, 2018). La construcción social de la discapacidad fue evolucionando a lo largo del tiempo como se acredita de modo amplio en la literatura específica sobre discapacidad, pudiéndose extraer la existencia de tres grandes períodos o modelos: el originario de la prescindencia, el médico-rehabilitador iniciado a partir de los grandes conflictos bélicos del siglo XX y el social como paradigma amplio del que surgen el enfoque de la diversidad funcional o el enfoque de derechos (Campello y Tubío, 2008; Carbonell, 2019; Cuenca, 2017; De Lorenzo, 2018; Iáñez, 2010; Pérez y Álvarez, 2020; Puyalto, 2016; Riobóo-Lois *et al.*, 2023a; Sarquis, 2018)

A pesar de la evolución realizada respecto a la comprensión de la discapacidad, en la actualidad, las situaciones discriminatorias siguen perdurando. En este sentido, tampoco los avances jurídicos realizados a nivel nacional o internacional ni los grandes posicionamientos internacionales, que han generado amplios consensos, han sido capaces de solucionar la situación.

El primero de estos grandes acuerdos lo configura la Declaración Universal de los Derechos Humanos de la Organización de las Naciones Unidas ([ONU], 1948) con la que el mundo enumera una serie de derechos a priori accesibles a cualquier persona por el mero hecho de ser persona. En el interior de esta decla-

ración se encuentra, entre otros derechos de gran relevancia para las personas con discapacidad, el artículo 26 que recoge la obligatoriedad de una educación primaria que sea gratuita y universal para que pueda acceder a ella cualquier persona. Este blindaje a la educación en las primeras etapas de la vida ha permitido que cada vez haya un mayor volumen de infancia en el mundo que tiene acceso a la educación, favoreciendo una mayor alfabetización, como recoge la propia ONU (2018).

Sin embargo, muchos de los derechos recogidos en la Declaración en la práctica han sido inaccesibles, especialmente para algunos colectivos humanos entre los que las personas con discapacidad ocupan un lugar referencial. Ante esta situación han venido luchando por modificaciones y adaptaciones normativas, ya desde la década de los 60 del siglo pasado, como Movimiento de Vida Independiente. Gracias a su lucha, diferentes Administraciones Públicas y organismos nacionales e internacionales han ido adoptando medidas que buscan reducir los efectos lesivos que se están produciendo al impedir el acceso y disfrute de ciertos derechos a las personas con discapacidad. Tal es el caso de la propia ONU al percibir la situación de gran desventaja en la que las personas con discapacidad se encuentran respecto al disfrute de los derechos humanos. Para ello, buscó solucionar esa situación discriminatoria con un nuevo consenso amplio que dio lugar a la aprobación de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD) (ONU, 2006), con la que venía a afirmar que las personas con discapacidad tenían derecho a tener derechos, pero también a que estos derechos fuesen reales y efectivos, pudiendo ejecutarlos en igualdad con el resto de la población.

Así es como la CDPD reafirma el derecho a la educación inclusiva para las personas con discapacidad recogiendo que los países firmantes «asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles» (art. 24.1), garantizando que «no queden excluidas del sistema general de educación por motivos de discapacidad» (art. 24.2.a) o que «puedan acceder a una educación primaria y secundaria inclusiva, de calidad y gratuita, en igualdad de condiciones con las demás, en la comunidad en que vivan» (art.24.2.b). Para posibilitar todo ello, la CDPD incluye referencias a «ajustes razonables en función de las necesidades individuales» (art.24.2.c), «apoyo necesario (...) para facilitar su

formación efectiva» (art.24.2.d), y «medidas de apoyo personalizadas y efectivas en entornos que fomenten al máximo el desarrollo académico y social» (art.24.2.e).

Por lo tanto, atendiendo a lo recogido en la CDPD y la literatura respecto a la filosofía de vida independiente (Ahlström y Wadensten, 2011; Anderson, 2021; Arnau *et al.*, 2007; Blanco *et al.*, 2012; ENIL, 2012; López-Pérez y Álvarez-Nieto, 2020; Mladenov, 2020; Moya, 2018; Plena Inclusión, 2018; Porter *et al.*, 2020; Prieto *et al.*, 2019; Rauch *et al.*, 2018; Rodríguez-Picavea, 2007; Ruf, 2016; Ruiz, 2016) se puede identificar la asistencia personal como un ajuste razonable, un apoyo necesario o una medida de apoyo personalizada para fomentar al máximo el desarrollo académico y social de la infancia con discapacidad.

En España, la Ley 39/2006, de 14 de diciembre, de promoción de la autonomía personal y atención a las personas en situación de dependencia (LEPA) creó el Sistema para la Autonomía y Atención a la Dependencia (SAAD). En este sistema se introdujo la asistencia personal, en forma de prestación económica (art.19), vinculándola a la facilitación del «acceso a la educación y al trabajo». Cabe destacar que, inicialmente, se limitó exclusivamente a las personas que contasen con el reconocimiento de una situación de dependencia de grado III, la más severa; si bien mediante la Resolución de 13 de julio de 2012, de la Secretaría de Estado de Servicios Sociales e Igualdad, por la que se publica el acuerdo del Consejo Territorial del SAAD para la mejora del SAAD, se amplió también a las personas en una situación de dependencia valorada con grados I y II.

Consecuentemente, la asistencia personal podría adquirir una relevancia significativa posibilitando una educación más inclusiva de la infancia y adolescencia con discapacidad. Más allá de centros accesibles, de diseño universal de aprendizaje y de un cuerpo docente con formación específica para la atención a personas con discapacidad, existen figuras profesionales esenciales para garantizar la autonomía y la independencia de la infancia y adolescencia, también, durante su etapa educativa. Entre ellas, la asistencia personal emerge como herramienta imprescindible para que cualquier persona pueda desarrollar su vida como ella misma decida, garantizando su autonomía moral en todo momento.

Así parece haberlo entendido la Comunidad Valenciana atendiendo al Decreto 62/2017, de 19 de mayo, del Consell, por el

que se establece el procedimiento para reconocer el grado de dependencia a las personas y el acceso al sistema público de servicios y prestaciones económicas. Con esta norma, la comunidad reconoce el derecho a los menores desde los 3 años a acceder a la asistencia personal. Posteriormente, identificaría el servicio como Persona de Asistencia Terapéutica Infantil o PATI. Aunque el nombre pueda sugerir que no lo sea, se trata de una asistencia personal especialmente configurada para favorecer la promoción de la autonomía personal y la vida independiente de la infancia y adolescencia de esta comunidad. Por este motivo, esta comunidad autónoma ha acabado reconociendo el derecho de la infancia y adolescencia usuaria de asistencia personal a que este recurso acceda también a los centros educativos para prestar su servicio durante la jornada lectiva cuando la usuaria lo requiera.

Por todo ello, el objetivo del presente trabajo es identificar el perfil de las personas usuarias de la asistencia personal entre la infancia y adolescencia en edad de escolarización obligatoria en España, entre los 6 y los 16 años. De este modo podrá comprobarse cuál es la implantación de este instrumento como facilitador de la educación inclusiva en nuestro país.

2. Metodología

Atendiendo al objetivo formulado, la investigación partió de un análisis documental previo de la literatura vinculada con el tópico de investigación. Para ello se acudió a fuentes secundarias de información, tanto de autoras y autores que abordan la materia como de instituciones y entidades de gran relevancia en el ámbito de los derechos de las personas con discapacidad a nivel nacional e internacional. Los descriptores empleados para la búsqueda de información fueron: discapacidad, educación inclusiva, vida independiente, autonomía personal, autodeterminación, inclusión educativa. Además, se incorporaron operadores booleanos como OR y AND para refinar la selección de la información.

Al mismo tiempo, se analizaron los datos estadísticos facilitados por el Instituto de Mayores y Servicios Sociales (IMSERSO) sobre la asistencia personal facilitada a través del Sistema para la Autonomía y Atención a la Dependencia. Dicha información fue proporcionada por el propio IMSERSO, tras la petición cursada

por los autores, facilitando datos relativos a la situación a 31 de julio de 2020. El análisis y la explotación de la información obtenida se realizó apoyándose en el IBM SPSS Statistics (Versión 22, IBM Corp., 2013).

3. Resultados y discusión

Los resultados obtenidos muestran una escasa implantación de la asistencia personal para el público infantil en edad de escolarización obligatoria en España. Este hecho queda patente al observar que más de la mitad de las comunidades autónomas no habían reconocido, a la fecha de análisis, ninguna prestación de asistencia personal en edad de escolarización obligatoria. Tan solo un 41,2% de las comunidades autónomas cuentan con usuarias de asistencia personal en estas edades, lo que colisiona directamente con lo establecido en la propia LEPA, que en su artículo 19 afirma, sobre la asistencia personal, que busca facilitar «al beneficiario el acceso a la educación y al trabajo». La descentralización normativa del desarrollo de la LEPA, con legislación diferente en cada comunidad autónoma, ha supuesto la existencia de grandes divergencias en la interpretación de la LEPA y, particularmente, de la asistencia personal, algo que también es contrario a la voluntad de la CDPD (ONU, 2006).

A raíz de dichas divergencias, diferentes comunidades autónomas restringen el acceso a la asistencia personal según la edad. Sorprendentemente, algunas de ellas lo hacen, incluso, a lo largo de la edad de escolarización obligatoria, como es el caso de Galicia donde hasta los 16 años no se puede acceder a este recurso al amparo del SAAD. Por el contrario, otras comunidades interpretan la norma en un sentido diferente y potencian el acceso de la infancia y la adolescencia a este servicio, como Castilla y León que cuenta con el 67,2% de todas las prestaciones económicas de asistencia personal reconocidas en España a usuarias entre los 6 y los 16 años. Por su parte, la Comunidad Valenciana presenta una apuesta legislativa ambiciosa, aunque su evolución es lenta en la implantación de la asistencia personal infantil, allí denominada PATI. Aunque se encuentra entre las 7 comunidades autónomas donde existe el recurso en edad escolar, su aportación al conjunto del Estado tan solo supone un 2,4% a 31 de julio de

2020. Sin duda, la emergencia de esta nueva figura en la comunidad y la apertura de los centros educativos para el ejercicio de sus funciones durante la jornada lectiva podría generar una evolución positiva de la asistencia personal infantil en la comunidad. Una figura que supondría un ajuste razonable para la infancia y adolescencia con discapacidad (Ahlström y Wadensten, 2011; Anderson, 2021; Arnau *et al.*, 2007; Blanco *et al.*, 2012; ENIL, 2012; López-Pérez y Álvarez-Nieto, 2020; Mladenov, 2020; Moya, 2018; Plena Inclusión, 2018; Porter *et al.*, 2020; Prieto *et al.*, 2019; Rauch *et al.*, 2018; Rodríguez-Picavea, 2007; Ruf, 2016; Ruiz, 2016) especialmente durante su etapa educativa.

Sin embargo, la asistencia personal es el recurso menos reconocido de todo el SAAD, oscilando desde la aprobación de la LEPA en torno 0,5% de peso específico entre los diferentes servicios y prestaciones existentes. Consecuentemente, apenas haya unas 9.000 personas en toda España con este servicio reconocido en la actualidad de las cuales, a 31 de julio de 2020, solo un 1,57% eran usuarias en edad de escolarización obligatoria. Profundizando aún más, dentro de estas, hasta un 76% corresponden a niños donde la edad presenta una $M=11,52$ y una $DT=2,95$; frente a un 24% de niñas cuya edad presenta una $M=11,53$ y una $DT=3,19$.

Por otra parte, los resultados muestran que la mayoría de las prestaciones de asistencia personal reconocidas en estas edades están vinculadas a personas usuarias que cuentan con una valoración de su situación de dependencia de grado III, con hasta un 52%. Este hecho podría derivarse de que originariamente la prestación se preveía para las personas con un grado III, aunque se incluyó a los grados I y II desde el año 2012, con lo que ya cuenta con un recorrido importante respecto a la opción original.

En resumen, el perfil de usuario de la prestación económica de asistencia personal en España entre las personas en edad de escolarización obligatoria, comprendida entre los 6 y los 16 años, se corresponde con: un niño de unos 13 años con una situación de dependencia reconocida con un grado III y residente en la comunidad autónoma de Castilla y León.

4. Conclusiones

El trabajo ha permitido presentar una imagen fiel de la situación de la asistencia personal infantil en España a 31 de julio de 2020. Al tiempo, se ha argumentado la relación intrínseca entre la asistencia personal para la infancia y adolescencia con discapacidad y la educación inclusiva, tal y como se reconoce en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Precisamente el derecho al acceso a una educación inclusiva, de calidad y gratuita, es uno de los que históricamente se ha lesionado a las personas con discapacidad, especialmente a la infancia y la adolescencia.

La accesibilidad universal, el diseño universal del aprendizaje, la formación docente en atención a la diversidad y otras medidas destinadas a favorecer la educación inclusiva son necesarias, pero no suficientes sin apoyos razonables y personalizados a cada estudiante. En muchos casos, el principal apoyo es la asistencia personal, instrumento que emana de la filosofía de vida independiente y tiene como objetivo favorecer la promoción de la autonomía personal y la vida independiente de la persona. En cambio, la situación de este colectivo sigue siendo compleja y, por ello, las Administraciones Públicas deben redoblar sus esfuerzos para reconocer y garantizar el acceso a esta herramienta, que es crucial para el desarrollo integral de su personalidad y para posibilitar la adquisición de habilidades y capacidades esenciales para su vida autónoma futura durante su proceso de formación educativa.

Su incorporación a través de la LEPA como una de las prestaciones del SAAD desde el año 2006 ha tenido un impacto significativo entre la infancia y adolescencia con discapacidad del Estado español. Es por ello por lo que tiene un largo recorrido por delante en la línea de lo planteado por la Comunidad Valenciana en los últimos años: la Persona de Atención Terapéutica Infantil o PATI, como una asistencia personal especialmente enfocada a prestar sus servicios a menores con discapacidad entre los 3 y los 18 años.

En este sentido, son importantes las reflexiones de Riobóo-Lois *et al.* (2023a, 2023b) respecto a la formación necesaria para el ejercicio de la asistencia personal y los aspectos éticos de una relación tensionada por diferentes circunstancias. Ade-

más, es necesario tener en cuenta la importancia de disponer de esta figura durante el desarrollo de la personalidad en los procesos educativos de la infancia y la adolescencia. Sin lugar a duda, la autonomía personal afecta al desarrollo integral de las personas que es lo que pretende la educación. Por lo tanto, una asistencia personal con formación específica enfocada en potenciar esa autonomía personal favorecerá el posterior acceso y ejercicio de otros derechos fundamentales por parte de la infancia y la adolescencia con discapacidad, en su vida adulta autónoma e independiente.

Asimismo, identificar el perfil de usuario permite reflexionar sobre la práctica profesional del personal técnico de los equipos de valoración de la dependencia, que evalúan la idoneidad de los recursos solicitados y finalmente asignados a la persona.

5. Referencias bibliográficas

- Ahlström, G., y Wadensten, B. (2011). Family members' experiences of personal assistance given to a relative with disabilities. *Health and Social Care in the Community*, 19(6), 645-652. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2524.2011.01006.x>
- Anderson, B. (2021). Capability, Care, and Personal Assistance: Making Connections. *Open Gender Journal* [En línea]. <https://doi.org/10.17169/ogj.2021.109>
- Arnau, M. S., Rodríguez-Picavea, A., y Romañach, J. (2007). *Asistencia personal para la Vida Independiente y la promoción de la autonomía de las personas con diversidad funcional (discapacidad) en España*. Unión de Plataformas en Defensa de los Servicios Sociales y la Diversidad Funcional. <https://bit.ly/3qxTg01>
- Blanco, M., Centeno, A., Fernández, L., Rodríguez-Picavea, A., y Romañach, J. (2012). *Asistencia personal: una inversión en derechos; una inversión eficiente en empleo*. Foro de Vida Independiente y Divertad. <https://bit.ly/3I1BkRg>
- Campello, L., y Tubío, J. M. (2008). *Proxecto piloto de asistencia persoal. Estudo e avaliación*. Confederación Galega de Persoas con Discapacidade.
- Carbonell, G. J. (2017). El asistente personal para una vida independiente: una figura en construcción. *Revista de Derecho UNED*, 21, 187-216.

- Carbonell, G. J. (2019). El movimiento de vida independiente en España. *Revista Española de Discapacidad*, 7(2), 201-214. <https://doi.org/10.5569/2340-5104.07.02.12>
- Cuenca, N. (2017). *Asistencia personal: clave para la vida independiente* (Trabajo Fin de Máster). Universidad de Jaén, Centro de Estudios de Posgrado.
- De Lorenzo, R. (2018). *Discapacidad, sistemas de protección y Trabajo Social*, 2.ª edición. Alianza Editorial.
- Decreto 62/2017, de 19 de mayo, del Consell, por el que se establece el procedimiento para reconocer el grado de dependencia a las personas y el acceso al sistema público de servicios y prestaciones económicas. *Diari Oficial de la Generalitat Valenciana*, núm. 8061, de 13 de junio de 2017.
- ENIL. (2012). *ENIL Definitions Spanish*. ENIL. <https://enil.eu/independent-living/definitions/>
- González-Rodríguez, R., Gandoy, M., e Verde-Diego, C. (2014). Aproximación al servicio de asistencia personal y su implantación en España. Perfil del beneficiario de la prestación en Galicia. *Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social*, (21), 119-141.
- Iáñez, A. (2010). Exclusión y diversidad funcional. Una propuesta de intervención social basada en el modelo de vida independiente. *Revista de la Facultad de Trabajo Social*, (26), 120-141.
- IBM Corp. (2013). *IBM SPSS Statistics for Windows, Version 22.0*. [Computer software].
- Ley 39/2006, de 14 de diciembre, de promoción de la autonomía personal y atención a las personas en situación de dependencia. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 299, de 15 de diciembre de 2006.
- López-Pérez, M., y Álvarez-Nieto, C. (2020). La asistencia personal en España. Perspectiva de sus protagonistas: personas beneficiarias, responsables de la asistencia personal de las entidades proveedoras y asistentes personales. *Trabajo Social Global – Global Social Work*, 10(19), 224-256. <https://dx.doi.org/10.30827/tsg-gsw.v10i19.11811>
- Mladenov, T. (2020). What is good personal assistance made of? Results of a European survey. *Disability & Society*, 35(1), 1-24. <https://doi.org/10.1080/09687599.2019.1621740>
- Moya, M. J. (2018). La asistencia personal: un servicio de apoyo fundamental. *Sobre Ruedas. Revista de neurorrehabilitación y vida con diversidad funcional*, (99), 13-19.
- ONU. (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. Asamblea General de las Naciones Unidas.

- ONU. (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Asamblea General de las Naciones Unidas.
- ONU. (2018, 5 de diciembre). *Artículo 26: Derecho a la educación. 30 artículos sobre los 30 artículos*. <https://news.un.org/es/story/2018/12/1447521>
- Pérez, L. C., y Álvarez, G. (2020). Sustrato Social. En R. De Lorenzo y L. C. Pérez (Dirs.), *Fundamentos del Derecho de la Discapacidad* (pp. 95-137). Thomson Reuters Aranzadi.
- Plena Inclusión. (2018). *Asistencia Personal. Una herramienta clave para el ejercicio del derecho a la Vida Independiente de las personas con discapacidad intelectual o del desarrollo*. Plena Inclusión España.
- Porter, T., Shakespeare, T., y Stöckl, A. (2020). Performance management: a qualitative study of relational boundaries in personal assistance. *Sociology of Health & Illness*, 42(1), 191-206. <https://doi.org/10.1111/1467-9566.12996>
- Prieto, J. M., De la Rosa, P., e Izquieta, J. L. (2019). Asistencia personal y discapacidad intelectual: un servicio para la inclusión social. *Revista Española de Discapacidad*, 7(2), 7-27. <https://doi.org/10.5569/2340-5104.07.02.01>
- Puyalto, C. (2016). *La vida independiente de las personas con discapacidad intelectual. Análisis de los apoyos y las barreras que inciden en la consecución de sus proyectos de vida* (Tesis doctoral). Universitat de Girona.
- Rauch, D., Olin, E., y Dunér, A. (2018). A Refamilialized System? An Analysis of Recent Developments of Personal Assistance in Sweden. *Social Inclusion*, 6(2), 56-65. <https://doi.org/10.17645/si.v6i2.1358>
- Resolución de 13 de julio de 2012, de la Secretaría de Estado de Servicios Sociales e Igualdad, por la que se publica el acuerdo del Consejo Territorial del Sistema para la Autonomía y Atención a la Dependencia para la mejora del Sistema para la Autonomía y Atención a la Dependencia. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 185, de 3 de agosto de 2012.
- Riobóo-Lois, B., González-Rodríguez, R., y Verde-Diego, C. (2023a). Aspectos formativos de la asistencia personal, una visión desde el Trabajo Social. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 13(1), 29-63. <http://dx.doi.org/10.447/remie.9486>
- Riobóo-Lois, B., González-Rodríguez, R., y Verde-Diego, C. (2023b). Aspectos éticos de la asistencia personal, una visión desde el Trabajo Social. *Siglo Cero*, 54(1), 65-88. <https://doi.org/10.14201/scero.202354128259>
- Rodríguez-Picavea, A. (2007). Reflexiones en torno a la figura del asistente personal para la vida independiente y la promoción de la au-

tonomía de las personas con diversidad funcional (discapacidad). *Zerbitzuan*, (41), 115-127.

Ruf, J. (2016). *Asistente personal: orientaciones y buenas prácticas*. Down España.

Ruiz, S. (2016). *La figura del asistente personal en la promoción de la autonomía y la vida independiente de las personas con discapacidad intelectual* (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Madrid.

Sarquis, L. (2018). Deconstruir para construir. Personas con discapacidad mental o psicosocial y el ejercicio de la capacidad jurídica con apoyos a la luz del derecho internacional de los Derechos Humanos. *Derecho y Ciencias Sociales*, (18), 138-165. <https://doi.org/10.24215/18522971e029>

Sobre los coordinadores

Naiara Berasategi Sancho

Actualmente es profesora agregada del Departamento de Didáctica Organización Escolar. Es doctora internacional por la Universidad del País Vasco (UPV/EHU) y diplomada en Educación Especial, además de graduada en Educación Primaria con mención en Educación Especial y socióloga. Su principal área de investigación es la inclusión socioeducativa de los colectivos vulnerables, las relaciones intergeneracionales, la participación de la infancia y la acción comunitaria. Ha liderado y lidera proyectos europeos, MINECO y proyectos universidad-empresa-sociedad. Ha realizado diversas estancias tanto nacionales como internacionales.

Idoia Legorburu Fernández

Diplomada en Educación Infantil y licenciada en Psicopedagogía. Doctora por la Universidad del País Vasco (2022) con mención internacional y Premio Extraordinario de Doctorado 2022 de UPV/EHU. Ha sido profesora de Pedagogía Terapéutica durante diez años y actualmente es profesora del Departamento de Didáctica y Organización Escolar en la Facultad de Educación de Bilbao. En cuanto a la investigación, forma parte del grupo de investigación Kideon. Ha participado y dirigido proyectos de investigación de diversos temas relacionados con la educación, como la educación inclusiva y la autonomía infantil, algunos de ellos europeos. Además, ha participado en varios proyectos de innovación.

Israel Alonso Sáez

Educador social, pedagogo, doctor en Pedagogía y profesor del Departamento de Didáctica y Organización Escolar en el Grado de Educación Social en la Facultad de Educación de Bilbao (UPV/EHU). Acumula una experiencia de más de quince años en la intervención, investigación y coordinación de diferentes proyectos de inclusión socioeducativa, y también investiga la innovación en la educación superior. Ha participado como investigador en proyectos de I+D+i del MINECO y proyectos europeos de investigación Erasmus siendo coinvestigador principal en varios de ellos. Forma parte del grupo de investigación consolidado Kideon. Investigación socioeducativa.

Ainhoa Gana Dañobeitia

Profesora del Departamento de Didáctica y Organización Escolar en la Facultad de Educación de Bilbao (UPV/EHU). Grado en Educación Infantil, Grado en Pedagogía y Máster en Investigación en Ámbitos Socioeducativos.

Índice

Nota de las editoras	11
Referencias bibliográficas	12

BLOQUE I: PRÁCTICAS, EXPERIENCIAS Y POLÍTICAS INCLUSIVAS EN EL CONTEXTO ESCOLAR

1. Educación inclusiva, sostenibilidad y conexión entre escuelas: valoración de un proyecto internacional	17
1. Introducción	18
2. Metodología	20
3. Resultados.	23
4. Conclusiones	26
5. Referencias bibliográficas	27
2. Menores con enfermedades raras (EERR): acogimiento y respuestas a las familias desde una mirada inclusiva.	29
1. Introducción	30
2. Metodología	32
3. Diseño de la investigación	34
4. Resultados.	35
5. Discusión y conclusiones	38
6. Referencias bibliográficas	39

3. La inclusión mediante grupos dinámicos de trabajo en el aula con estudiantes de profesorado	43
1. Introducción	43
2. Metodología	45
3. Actividades propuestas	47
4. Resultados	48
5. Conclusiones	50
6. Referencias bibliográficas	50
4. Prácticas inclusivas en el aula ordinaria desde la perspectiva de los especialistas en pedagogía terapéutica	53
1. Introducción	54
2. Punto de partida: objetivos marcados en esta investigación-acción	55
3. Justificación metodológica de las prácticas inclusivas.	56
4. Puesta en marcha: diseño de situaciones de aprendizaje y DUA	57
5. Resultados y conclusiones.	61
6. Referencias bibliográficas	62
5. Profesiones para una educación inclusiva: el caso de las intérpretes de lengua de signos en la comunidad autónoma de Galicia	65
1. Introducción	66
2. Método	71
3. Resultados	71
4. Conclusiones	73
5. Referencias bibliográficas	75
6. ¿Son inclusivos los centros ordinarios? ¿Son inclusivos los centros específicos? La visión de las familias	79
1. Introducción	80
2. Metodología	83
3. Resultados	85
4. Conclusiones	89
5. Referencias bibliográficas	90

BLOQUE II: PRÁCTICAS, EXPERIENCIAS Y
POLÍTICAS INCLUSIVAS EN EL CONTEXTO
SOCIAL

7. El proyecto familiar como factor influyente en los itinerarios educativos y vitales de jóvenes que han migrado sin referentes familiares	95
1. Introducción	96
2. Metodología	98
3. Resultados	99
3.1. Relación familiar	99
3.2. Presión familiar	101
3.3. Expectativas de la realidad	101
3.4. Deuda económica	102
4. Discusión y conclusiones	104
5. Referencias bibliográficas	105
8. Impulsando la infancia en riesgo de exclusión social: evaluación de resultados del programa de atención a la primera infancia de Save the Children España	109
1. Introducción	110
2. Evaluando la atención a la primera infancia	111
3. Resultados: fortalecimiento de las capacidades de los niños y niñas	111
4. Incremento de las prácticas de parentalidad positiva	114
5. Consolidación del vínculo comunitario	116
6. Conclusiones	118
7. Bibliografía bibliográficas	119
9. Entornos protectores y seguros en el ámbito del ocio educativo: el delegado de protección como agente activo de cambio	121
1. Introducción	122
2. Conceptos de <i>violencia, buen trato y entorno protector</i>	123
3. El delegado de protección como elemento esencial para el cambio de paradigma	125
3.1. Perfil del delegado de protección	126
3.2. Funciones del delegado de protección	127
4. Conclusiones	130
5. Referencias bibliográficas	131

10. Contextos y capacidades para el acto socioeducativo con infancias y adolescencias	133
1. Introducción	134
2. La acción socioeducativa con infancias y adolescencias a través de la relación educativa	135
3. La acción socioeducativa contextualizada en capacidades para la consecución de buenas prácticas	136
4. Conclusiones	142
5. Referencias bibliográficas	143
11. Importancia de la formación para un uso responsable de Internet desde la óptica de los adolescentes	147
1. Introducción	148
2. Método	150
3. Resultados	151
4. Discusión y conclusiones	154
5. Referencias bibliográficas	155
12. «Dejamos la calle por una pelota»: el arte y el deporte como herramientas de inclusión con jóvenes de agrupaciones de juveniles de calle	159
1. Introducción	160
2. Algunas notas sobre metodología: el acercamiento a los programas de intervención	161
3. El ocio y el tiempo libre: ¿premio o necesidad?	162
4. El valor y el contravalor del tiempo libre	164
5. Madrid y Santo Domingo: dos ciudades, dos enfoques similares	166
5.1. El enfoque punitivo en Madrid	166
5.2. La limpieza social en Santo Domingo	167
6. El enfoque de intervención en las dos ciudades	167
6.1. Quisqueya Digna y los Puntos Culturales en Santo Domingo	167
6.2. El PIJ: la intervención con menores y jóvenes en Madrid	169
7. Algunas pinceladas modo de conclusión	169
8. Referencias bibliográficas	170
13. Sobrevivir entre pantallas: la urgencia de la alfabetización audiovisual en adolescentes	173
1. Introducción	174

2. Alfabetización audiovisual a través de la educación de las artes visuales	175
3. Nuestra propuesta: intervención didáctica en EPVA	177
4. Prácticas artísticas contemporáneas como referencia	178
5. Conclusiones	181
6. Referencias bibliográficas	182
14. Alfabetización emocional a través de arte contemporáneo	185
1. Introducción	185
2. Metodología	187
3. Resultados	189
4. Discusión	190
5. Conclusiones	191
6. Referencias bibliográficas	193
15. Discapacidad y educación inclusiva: el potencial de la asistencia personal infantil	195
1. Introducción	196
2. Metodología	199
3. Resultados y discusión	200
4. Conclusiones	202
5. Referencias bibliográficas	203
Sobre los coordinadores	207

Prácticas inclusivas, experiencias y políticas desde la infancia

Las experiencias, prácticas y políticas inclusivas centradas y dirigidas junto a la infancia son esenciales si queremos construir entornos socioeducativos que respeten los derechos de todas las personas y den a la infancia el lugar que le corresponde. La participación infantil es un derecho y una práctica educativa que fomenta la transformación social y constituye un requisito imprescindible para conseguir sociedades más cohesionadas y democráticas. La necesidad de impulsar la participación activa de la infancia y la adolescencia está vinculada al reconocimiento de este sector como una parte de la ciudadanía que es capaz y tiene derecho a decidir.

En este libro se presentan diferentes prácticas inclusivas que promueven la participación activa de la infancia, desarrollándose estas tanto en entornos escolares como en contextos sociales. Experiencias todas ellas que nos brindan la oportunidad de conocer ejemplos prácticos que se están llevando a cabo en nuestros entornos cercanos y que pretenden, además, ser fuente de inspiración para que se extiendan a otros contextos.